



MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO

**SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS E SUA RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO
DO MÉDIO ITACURUÇÁ, ABAETETUBA/PA**

**BELÉM-PA
2012**

MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO

**SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS E SUA RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO
DO MÉDIO ITACURUÇÁ, ABAETETUBA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.

**BELÉM-PA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central / UFPA – Belém, Pará - Brasil

Cardoso, Maria Barbara da Costa

Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA / Maria Barbara da Costa Cardoso – 2012

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012. Orientadora: Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage

1. Educação de adultos 2. Quilombos – São João do Medio Itacuruça (PA). 3. Vida Ribeirinha - São João do Médio Itacuruçá (PA). I. Hage, Salomão Antonio Mufarref, orient.

CDD - 22. ed. 379

MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO

**SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS E SUA RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO
DO MÉDIO ITACURUÇÁ, ABAETETUBA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Em: ____/____/____ Conceito: _____

Orientador Professor Doutor Salomão Antônio Muffarrej Hage
Universidade Federal do Pará.

Professora Examinadora Prof^a Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará

Professora Examinadora Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade Estadual do Pará

Dedico este à memória póstuma de meu pai, João Cristovão da Costa. À minha mãe, Cecília Sales da Costa. Que me proporcionaram uma educação de valorização da vida. Minhas irmãs: Maria da Piedade Costa, Maria de Jesus Costa e Cherli Maria Costa, no enlace da amizade e amor eterno. Em especial a minha irmã de coração e eterna amiga Miguelina Bittencourt.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por me proporcionar a graça da vida e desafios no qual precisei de fé, coragem e credibilidade de muitos para ousar cursar o Mestrado em Educação, concretizando um dos meus audaciosos sonhos.

Ao meu esposo **João Francisco Rodrigues Cardoso**, ribeirinho nascido em Abaetetuba que compartilhou cada momento de desafios e construção desta pesquisa. Por sua compreensão da minha ausência de mãe e esposa, devido aos árduos momentos de estudo e produção. Seu apoio foi fundamental na minha persistência pelo foco de estudo, até porque ele foi aluno da EJA no horário noturno, trabalhando o dia todo, vencendo desafios, graduou-se em História e se especializou em História e Estudos Amazônicos. Portanto, sua história de vida foi o meu primeiro referencial.

Às minhas princesas, **Jacyara da Costa Cardoso** e **Nayara Jacyele da Costa Cardoso** que me irradiaram de alegria nos momentos de stress e, ainda souberam compreender as dificuldades, principalmente, financeiras que tivemos de enfrentar para conclusão deste curso. Obrigada, filhas, pelo amor compartilhado e momentos vividos coletivamente.

Aos meus amigos do **Colégio São Francisco Xavier**, pelo incentivo e apoio nesta árdua caminhada.

Aos meus amigos da **Coordenação da Educação do Campo de Abaetetuba** que compartilharam momentos de desafios e dificuldades. A todos, muito obrigada.

Aos amigos do **GPERUAZ** por ter-me proporcionado vivências práticas de coletividade, companheirismo, solidariedade.

Em especial, a comunidade São João do Médio Itacuruçá, sujeitos da EJA que buscam condições melhores de vida.

Aos companheiros, amigos da turma de Mestrado em Educação -2010, especialmente aos fabulosos da Linha de Currículo que com garra e alegria souberam aproveitar e vivenciar momentos de novas aprendizagens.: Eliane, Lívia, Thiago, Gilson, Gilda, Leonildo, Marcos, Gustavo, Valério, Acyr, Marivaldo, Marlene, Ivonete, Joyce, Geraldo, Marinor, Jussara, Glayber, Darismar,. E de coração para a linha de Políticas Públicas: Áurea Peniche, Riane, Crisolita, Ana Maria, João Ribeiro.

A professora **Dra. Laura Lima** por ter sido referência de competência, motivação, compromisso no Programa de Pós Graduação do ICED.

A professora **Dra. Sônia Maria da Silva Araújo** e professora **Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira** que com competência e rigor científico, sem perder a ternura, souberam conduzir-me no processo de orientação e finalização desta pesquisa. A vocês, muito obrigada.

Ao professor orientador **Dr. Salomão A. Mufarej Hage** que na sua simplicidade soube proporcionar momentos de descobertas e aguçar minha curiosidade de pesquisadora. Sua identidade com uma educação crítica, problematizadora se faz na experiência do diálogo com os sujeitos que buscam transformação.



**“Ensinar exige
compreender que
a educação é uma forma
de intervenção no mundo”**

Paulo Freire

RESUMO

O estudo foca a relação entre os saberes ribeirinhos quilombolas e Educação de Jovens e Adultos investigando as possibilidades com que os saberes ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá se relaciona com a Educação de Jovens e Adultos e como se inserem no contexto escolar. De maneira específica buscamos identificar a dimensão do contexto da comunidade de São João destacando os saberes ribeirinhos quilombolas; investigar a relação dos saberes ribeirinhos quilombolas com a Educação de Jovens e Adultos e proporcionar reflexões sobre o desafio da Educação de Jovens e Adultos frente as perspectivas pedagógicas no contexto escolar desses sujeitos. O trabalho foi de cunho qualitativo, com trabalho de campo na comunidade de São João do Médio Itacuruçá com aporte em fontes bibliográficas pertinentes à temática tendo por base livros, dissertações, teses, artigos, sites. Os resultados pontuam a relevância dos saberes ribeirinhos quilombolas na comunidade e, como o quefazer da Educação de Jovens e Adultos, que se constitui meio à organização política vem contribuindo nos novos direcionamentos de uma educação voltada às especificidades de seus sujeitos. Entretanto a comunidade de São João com os saberes próprios diante de suas organizações políticas, ainda não conseguiu inovar pedagogicamente na Educação de Jovens e Adultos, embora perspectivas de mudanças já se façam presente.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos- Ribeirinhos Quilombolas; Saberes Sociais e culturais

ABSTRACT

The study focuses on the relationship between riparian quilombola knowledge and the Youth and Adults Education investigating the possibility with which the riparian quilombola knowledge of the community of St. John of the Middle Itacuruçá relates to Youth and Adults Education and how they fit into the school context in that community. Specifically we seek to identify the size of the context of the community of St. John highlighting the knowledge of riparian quilombola; investigate the relationship of riparian quilombola knowledge with the Youth and Adults Education, and offer reflections on the challenge of Education for Young Adults and the front pedagogical perspectives in the context of school subjects. The study is qualitative, with field research in the community of St. John of the Middle Itacuruçá with investments in bibliographic sources relevant to the topic based on books, dissertations, theses, articles, websites. The results punctuate the importance of the riparian quilombola knowledge in the community and, how the duties of the Education of the Youth and Adults, which is in the midst of political organization, has contributed to new directions of an education geared to the specifics of their subjects. However, the community of St. John, with the knowledge of their own political organizations, still can not innovate pedagogically in Youth and Adults Education, although prospects for change are present.

Keywords: Youth and Adults Education- Riparian Quilombola, Social and Cultural Knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Identificação dos Entrevistados	41
QUADRO 3- Atendimento de alunos na EMEIF Profº Manoel Pedro Ferreira	121
QUADRO 4- Escolas Quilombolas da SEMEC-2010	123
QUADRO 5- Rendimento Escolar EJA-Escolas Quilombolas-2010	124

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ARQUIA - Associação de remanescentes Quilombolas de Abaetetuba
CAPES - Centro de Apoio a Pesquisa do Ensino Superior
CEBs - Comunidade Eclesial de Base
CEB - Conselho de Educação Básica
CEDENPA - Centro de Estudos e defesa dos Negros no Pará
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabeto
CNE - Conselho Nacional da Educação
COOPROABA - Cooperativa dos Produtores de Artesanato de Abaetetuba
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CEPAL - Centro de Educação Popular Acendendo as Luzes
CPCs - Centros Populares de Cultura
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEIF - Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário
IPEA - Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada
ITERPA - Instituto de terras do Pará
L.D.B - Lei de Diretrizes e Base
MALUNGU - Associação dos Remanescentes Quilombolas do Pará
MEBs - Movimento de Educação de Base
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA - Movimento de Alfabetização
ONGs - Organizações não Governamentais
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEDUC - Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
UNESCO - Organização das Nações Unidas para o desenvolvimento
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a infância
ONU - Organização das Nações Unidas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMs - Salários Mínimos

SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPAS

Mapa 1- Localização do território quilombola de Itacuruçá	51
--	----

FOTOGRAFIAS

Foto 1- Ribeirinhos Quilombolas em trajeto no Rio Itacuruçá	50
Foto 2- Ramal de acesso ao ramal de Itacuruçá	52
Foto 3- D. Celé, agricultora-moradora do Médio Itacuruçá	53
Foto 4- Engenho Pacheco	66
Foto 5- Apanhador de Acaí	73
Foto 6- Apanhando a mandioca	75
Foto 7- Descascando a mandioca	75
Foto 8- Ralando a mandioca	76
Foto 9- Emprensando a mandioca no tipiti	76
Foto 10- Escorrendo a mandioca no tipiti	76
Foto 11- Soltando e peneirando a massa da farinha	77
Foto 12- Torração da farinha	78
Foto 13- Empilhamento de tijolos	80
Foto 14- Trabalho de empilhamento no forno	80
Foto 15- Recarga e escoamento de tijolos via ramal	81
Foto 16- Rabudo- transporte fluvial veloz-rio Itacuruçá	82
Foto 17- Criança ribeirinha quilombola remando no Rio Itacuruçá	96
Foto 18- Escola Quilombola Manoel Pedro Ferreira	120
Foto 19- Tigelas de barro, tipiti, Envira, cestaria	130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Adentrando ao campo de Pesquisa	20
2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
2.1-Characterizando a pesquisa	26
2.2 Pesquisa Qualitativa no campo educacional	28
2.3 Na Interface da construção da Pesquisa	32
2.4 Trabalho de Campo	34
2.4.1 Coleta de Dados	34
2.4.1.1 Análise Documental	35
2.4.1.2 Entrevistas com os sujeitos ribeirinhos quilombolas	38
2.5 Análise e Tratamento do material empírico e documental	43
3 NO REMANSO DO CONTEXTO RIBEIRINHO QUILOMBOLA DA AMAZÔNIA	48
3.1 Entre rio e terra: A comunidade de São João do Médio Itacuruçá	50
3.2 O sujeito ribeirinho quilombola no Médio itacuruçá	55
3.3 O direito a terra quilombola no Médio Itacuruçá	65
3.4 Os saberes do trabalho na comunidade de São João	71
3.4.1 O saber do Manejo de Açaí	72
3.4.2 O saber da produção da Farinha de Mandioca	74
3.4.3 O saber da Produção das olarias (telhas, tijolos)	78
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INTER-RELAÇÃO COM OS SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS	85
4.1 Singularidade dos sujeitos ribeirinhos quilombolas na EJA	88
4.2 A Educação de Jovens e Adultos na dinamicidade dos Fori	100
5 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA NA EDUCAÇÃO DOS RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS	119
5.1 Perfil da Escola Manoel Pedro Ferreira	120
5.2 Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de um currículo diferenciado	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS EDUCANDOS	156
APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - EDUCADORES	157
APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS MORADORES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS	158
APÊNDICE E - ENTREVISTA - COORDENAÇÃO DA EJA	159
ANEXO A - FICHA DE RESUMO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA	161
ANEXO B - MAPA DE MATRÍCULA NOMINAL EJA-2010	162
ANEXO C - DEMONSTRATIVO DE NÚMEROS DE ALUNOS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS	163
ANEXO D - PORTARIA DE LOTAÇÃO-SEMEC	164

1 INTRODUÇÃO

A práxis do homem não é a atividade prática composta à teoria: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. (MINAYO, 2004)

Os saberes ribeirinhos quilombolas vem provocar uma reflexão sobre a riqueza de conhecimentos vivenciado no dia a dia desses sujeitos que, de maneira criativa se manifestam com características tipicamente amazônica .

Em se tratando de sujeito ribeirinho quilombola na Amazônia, podemos descrever o seu perfil como aquele que tem uma especificidade de morar, trabalhar e conviver na inter-relação com os rios, igapós, igarapés, a terra, matas e florestas: sujeito envolto à natureza. E, principalmente, sobrevive dos recursos extraídos.

O porquê de ribeirinho quilombola se dá por essa particularidade vivenciada e assegurada por direito aos moradores remanescentes quilombolas, que usufruem como base, da vida ribeirinha. A compreensão dessa denominação vai além das definições oficiais que dicotomizam os termos (ribeirinhos e quilombolas). Na vida diária, o morador das comunidades remanescentes quilombolas que se localizam nos espaços ribeirinhos interagem nessa especificidade de vida e saber, presenciada na memória dos moradores quilombolas mais antigos da comunidade São João no Médio Itacuruçá.

A vida ribeirinha quilombola é fortemente movida pelo trabalho, mas não é o mais importante. Muitos valores são fundamentais para a comunidade: um deles é viver e conviver bem na família e comunidade numa relação de saber:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dá de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p.72)

O saber se entrelaça e faz parte de um grande emaranhado com o afetivo, o social, o cultural, o histórico e o político, possibilitando uma identidade própria preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos. Os saberes estão relacionados também com a concepção de vida, sociedade e relações humanas. Nessas relações está a educação que não se faz apenas nos espaços escolares, mas acontece nos processos de trabalho, de organizações políticas e culturais.

Os saberes sociais e culturais dos sujeitos ribeirinhos quilombolas trazem marcas identitárias localmente amazônico que emerge devido à necessidade de subsistência de vida. Seus instrumentos de trabalho advêm na maior parte da própria natureza, e criativamente são produzidos por estes sujeitos. Ex: matapi, tipiti, paneiro, vassoura, cestos, peconha, etc. Acrescentamos os saberes do manejo do açáí, do cultivo da mandioca, das olarias que sabiamente são repassados de pais para filhos.

Estes sujeitos exercem uma jornada longa de trabalho na agricultura e nas olarias. Este é um dos motivos que dificulta o acesso e permanência na escola. Dessa forma, a partir da realidade dos saberes dos ribeirinhos quilombolas sentimos a necessidade de provocar discussões pertinentes aos saberes da comunidade de São João do Médio Itacuruçá na relação com a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e adultos pode ser repensada de forma diferenciada e tornar-se significativa quando levamos em consideração as dificuldades e experiências de vida dos sujeitos, construídas no cotidiano dos saberes nos âmbitos sociais e culturais. Este aspecto é ressaltado por Freire (1995) que afirma sobre a necessidade de se fazer uma leitura do mundo, da realidade do educando para, de fato, compreendermos o seu processo cultural enquanto sujeito histórico. “Abrir-se à alma, às culturas, é deixar-se molhar, ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (FREIRE, 1995, p.110).

Ao provocar o educando da EJA, Celino Costa, sobre sua vida de ribeirinho quilombola ele nos responde:

É bom ser ribeirinho, é bom ser quilombola, como agora, a gente fala ribeirinho quilombola. Eu não me acostumo na cidade. Fico doidinho. Aqui não, por enquanto temos ainda sossego e estamos com nossas famílias. É

melhor trabalhar como agricultor que ninguém manda na gente. (COSTA, C., 2011)

O avanço do teor das discussões imbricadas nos documentos referentes às especificidades dos sujeitos da EJA, no nosso caso, os ribeirinhos quilombolas, especialmente a partir de 1990 é reconhecido como resultado de lutas, tensões, contradições instigadas pela presença de educadores, pesquisadores, pelos movimentos sociais e grupos comprometidos pela causa dos excluídos, enfim, pelos Fori de EJA. Esses segmentos mobilizam o poder público e políticas educacionais para ações de atendimento às necessidades da EJA.

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. (BRASIL, DOCUMENTO BASE NACIONAL, 2009, p.01)

É imprescindível compreender que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que traz especificidades que primam pelo sujeito, mas que requer ações das políticas nacionais que favoreçam sua inclusão social, trazendo de volta à escola, jovens, adultos e idosos que, por diversas dificuldades, não permaneceram na escola. Condições dignas do cidadão, passa pelo direito de saber ler e escrever, não de forma mecânica, mas ler de fato o mundo, a realidade envolta à vida, os saberes, a história.

Enfatizamos a Educação de Jovens e Adultos envolta aos saberes dos ribeirinhos quilombolas por termos profissionalmente não só procurado compreender, mas nos comprometer diante do descaso em relação à situação de precariedade de ensino no atendimento a jovens, adultos e idosos. O acesso às leituras dos relatórios sobre a organização política da EJA no coletivo dos Fori de

EJA nos proporcionou uma análise crítica do nosso objeto. Portanto, cabe aqui, apresentarmos o lócus, indagações, motivações e pretensões dessa produção.

1.1 Adentrando ao campo da pesquisa

A comunidade de São João no Médio Itacuruçá é considerada oficialmente quilombola desde 2002. A Comunidade se situa a 42 km de Abaetetuba. O acesso se dá por transporte fluvial: via rio Itacuruçá ou via terrestre, com acesso pela estrada do município de Igarapé Miri, com entrada pelo Ramal do Ernandes Carvalho, alcançando, depois, o Ramal de Itacuruçá.

É uma comunidade composta de 222 (duzentas e vinte e duas) famílias com total de 1.100 (mil e cem) moradores. As famílias se constituem em graus de parentesco e tem em média 04 (quatro) pessoas¹.

Quanto à realidade educacional do Médio Itacuruçá, esta não atende às necessidades básicas de educação, principalmente no que diz respeito aos estudos dos adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores que não chegaram a completar ou concluir o 1º segmento do Ensino Fundamental. Conta com o atendimento da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Prof. Manoel Pedro Ferreira com funcionamento da turma de Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. A escola recebe os jovens, adultos e idosos que trazem seu saber, sua história de vida, de trabalho e religião.

A Educação de Jovens e Adultos da escola do Médio Itacuruçá na sua especificidade atende sujeitos moradores ribeirinhos quilombolas, na maioria, jovens e responsáveis por famílias. Trabalham em olarias, retiro de farinha, como agricultores familiares, colhedores de açaí, etc. Muitos fazem o fluxo de ida e vinda entre sua comunidade e sede de Abaetetuba, trazendo os produtos de seu trabalho para vender na cidade.

Em visita à escola, constatamos que em uma turma de quinze alunos, somente três estavam presentes em sala de aula. Transcreviam um pequeno texto de um livro. Ao terminar a tarefa, foram embora sem muita animação. Isto nos

¹ - Dados fornecidos mediante fichas de atendimento das agentes comunitárias que atuaram na área da comunidade São João em 2010.

angustiou enquanto pesquisadora da EJA e nos incentivou ainda mais para a realização desse estudo.

Outro motivo foi o acesso às novas referências de leituras sobre a organização política da Educação de Jovens e Adultos. A participação nos Movimentos, Seminários e Fóruns nos proporcionou a leitura em relação ao avanço e comprometimento das políticas públicas voltadas para a EJA. Ao mesmo tempo, nos oportunizava questionar acerca das razões dessas discussões não chegarem a ser socializadas com as comunidades educacionais, no interior da escola.

A partir destas inquietações delineamos o seguinte questionamento: De que maneira os saberes ribeirinhos quilombolas se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos e como esses interferem no contexto da escola?

Tais indagações são fomentadas por um objetivo maior que é de contribuir com reflexões pertinentes aos saberes dos ribeirinhos quilombolas na sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. De maneira específica buscamos identificar a dimensão do contexto da comunidade de São João destacando os saberes dos ribeirinhos quilombolas; investigar a relação dos saberes ribeirinhos quilombolas com a Educação de Jovens e Adultos; e proporcionar reflexões sobre o desafio da Educação de Jovens e Adultos frente às perspectivas pedagógicas no contexto escolar desses sujeitos.

O tema proposto envolve as seguintes categorias de análise: Educação de Jovens e Adultos; Ribeirinhos Quilombolas; Saberes sociais e culturais.

Assim posto, a partir da Sessão 1, em que introduzimos o estudo e sua problemática, convergimos nossa investigação para as seguintes seções:

Na Seção 2, denominada “Pressupostos Teórico-Methodológicos da Pesquisa”, delineamos o percurso da pesquisa e procedimentos desenvolvidos para obtenção dos resultados. Caracterizamos o tipo de pesquisa, as técnicas e bibliografia utilizada.

Seção 3, denominada ‘No Remanso do contexto Ribeirinho Quilombola da Amazônia’, buscamos situar nosso campo de pesquisa e discorrer sobre os seus sujeitos e saberes.

Seção 4 denominada “A Educação de Jovens e Adultos na inter-relação com os saberes dos ribeirinhos quilombolas”, focamos a singularidade dos sujeitos

ribeirinhos quilombolas na relação da EJA e como a EJA se constituiu na luta por direito à educação.

Seção 5 denominada “O desafio da Educação de Jovens e Adultos: Uma perspectiva pedagógica diferenciada na educação dos ribeirinhos quilombolas”, enfatizamos a EJA no contexto escolar no processo de uma pedagogia diferenciada..

O estudo sobre os saberes dos sujeitos ribeirinhos quilombolas e EJA se interliga com minha experiência enquanto educadora vivenciada deste 1980, especialmente quando assumi trabalhos como agente social numa comunidade de base na periferia de Teresina-Piauí, denominada de Olarias de São Joaquim situada na periferia da capital. A ação nesta comunidade foi marcante por ter favorecido possibilidades para análise da situação de exclusão na qual vivíamos e ainda, proporcionando leitura da realidade de exploração e domínio do trabalhador oleiro, principalmente de crianças e jovens que tinham seus direitos negados.

Nesta comunidade foi possível trabalhar projetos voltados ao resgate da dignidade humana, à autoestima e incentivo à luta pelos direitos de cidadania. Formávamos uma equipe de três agentes: eu, uma amiga professora municipal e um padre. Nosso trabalho se desenvolvia no engajamento e acompanhamento dos Movimentos Sociais, nas CEBs (Comunidade Eclesial de Base) que se fazia de forma coletiva, discutindo-se os passos, propostas e encaminhamentos com os moradores.

O trabalho infantil era presenciado de forma desumana. As crianças, a partir dos quatro anos de idade e os adolescentes acompanhavam os pais no trabalho por longa jornada de trabalho e o tempo reservado à escola tornava-se secundário. Devido a não escolarização e o baixo rendimento nos estudos dessas crianças e adolescentes, a comunidade implantou o projeto de reforço escolar - atividade desenvolvida no contra turno com objetivo de complementar, revisar e proporcionar outras atividades lúdicas, afastando-as do árduo trabalho. Outra medida se deu no atendimento a jovens, adultos e idosos à noite. Inicialmente como agentes da comunidade, recebíamos ajuda de custo da Paróquia e, logo depois, chegou o Programa Fundação Educar, ao qual ficamos vinculados por um curto período, pois foi extinto em 1990. Mas, com as experiências na comunidade, nos aproximamos

das idéias de Paulo Freire, vivenciando possibilidades de um projeto diferenciado de educação na luta contra a opressão.

No ano de 1991, casada com um ribeirinho de Abaetetuba, município do Estado do Pará, atuei como educadora na Escola CEPAL (Centro de Educação Popular Acendendo as Luzes) situada no Campo da Aviação desse município. Essa escola tem como missão e filosofia de trabalho educativo os princípios freireanos e orientações de João Batista de La Salle.

Em 1994, cursei Pedagogia no Campus da UFPA de Abaetetuba. Como resultado do curso (1999), apresentamos o Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) com o tema: A Alfabetização Infantil na Concepção Freireana: Uma experiência do Centro de Educação Popular Acendendo as Luzes. Após a conclusão do curso, nossa turma retornou para fazer complementação pedagógica devido à implantação de um novo desenho curricular no Campus de Abaetetuba. Assim, concluímos definitivamente o curso em março de 2004.

No mesmo ano, cursei especialização em Coordenação e Organização de Atividades Pedagógicas também no Campus de Abaetetuba. Novamente, com pretensão de aprofundar meus conhecimentos em relação à educação libertadora, busquei em minha pesquisa resultados referentes à Educação de Jovens e Adultos, desta vez com o tema: Coordenação Pedagógica e o currículo na Educação de Jovens e Adultos.

Após dezessete anos de serviço temporário pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará - SEDUC, com aprovação no concurso público para Técnica em Educação e atuando no Colégio São Francisco Xavier como efetiva e, usufruindo de direitos legais de afastamento para estudos, ingressei no Mestrado em Educação da UFPA na linha de Currículo e Formação de Professores (2010).

O mestrado me proporcionou novas aprendizagens, especialmente, pela participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ. Este Grupo de Pesquisa se diferencia pelas ações nas atividades do Movimento Paraense por uma Educação do Campo que, por meio do Fórum Paraense de Educação do Campo, assume a missão e compromisso de mobilizar instituições, organizações e movimentos sociais, universidades e poder público para, em conjunto, promover a elaboração e efetivação de políticas e práticas

educacionais que afirmem as identidades culturais e garantam os direitos das populações do campo.

As ações travadas pelo GEPERUAZ, em parceria com o Fórum Paraense na realização dos Seminários Estaduais de Educação e de Juventude do Campo, dos Encontros Estaduais, Nacionais e Internacionais de Pesquisa em Educação do Campo, diversos momentos de estudo e formação têm nos incentivados na participação e comprometimento com a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Com ênfase no pronunciamento do Coordenador do Grupo de Pesquisa, Salomão Hage, registramos:

O GEPERUAZ se configura num espaço poderoso de formação de uma nova geração de pesquisadores/educadores/militantes, comprometidos com a uma concepção de educação e de ciência dialógica, participante e transformadora, que envolve pesquisadores da universidade, profissionais da educação e integrantes dos movimentos e organizações sociais do campo na disputa pela hegemonia de um projeto popular e emancipatório de sociedade, pautado pela interculturalidade e afirmação das diferenças, pela sustentabilidade do planeta, pela convivência e solidariedade entre os grupos sociais e pela dignidade e felicidade humana. (HAGE, 2012)²

Esta experiência no Grupo favoreceu tantas outras. Dentre elas, minha atuação como docente colaboradora no PARFOR e atuação na Coordenação da Educação do Campo no município de Abaetetuba e no Fórum Estadual de EJA. Isto me levou à reflexão de que o curso de mestrado não pode estar desligado de nossa vivência e comprometimento social. Além disso, os novos desafios trouxeram contribuições significativas para as questões pedagógicas vivenciadas na nossa prática educacional, bem como aos nossos anseios de ideal de vida, sociedade e escola, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Adentrando ao contexto dos saberes ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá: Sujeitos trabalhadores, jornada árdua de trabalho, luta pela subsistência, rios, mata, terra, Educação de Jovens e Adultos, se fez necessário o assumir da tarefa de pesquisador. Enfim, nosso estudo buscou

² Palestra proferida pelo Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage sobre a História do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ-10 anos) em reunião no dia 03/03/2012 no Auditório do ICED - UFPA.

identificar os saberes dos ribeirinhos quilombolas na relação com a Educação de Jovens e Adultos permeada por novas *reconceitualizações* no campo educacional e político e, ao mesmo tempo, compreender as possibilidades com que esses saberes interferem no processo pedagógico da EJA, na experiência da escola quilombola Professor Manoel Pedro Ferreira, localizada na comunidade de São João no Médio Itacuruçá, No Município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Cabe, portanto, apresentar os resultados obtidos com apoio e contribuição dos principais sujeitos desta pesquisa: os ribeirinhos quilombolas da Educação de Jovens e Adultos.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Contribuindo com reflexões pertinentes aos saberes ribeirinhos quilombolas na dimensão da Educação de Jovens e Adultos, fez-se necessário definir o procedimento metodológico e teórico para efetivação da pesquisa proposta. Isto se justifica por elegermos a pesquisa condizente com o espaço de aproximação da realidade sobre a qual problematizamos e ainda estabelecer uma interação com os sujeitos pertencentes a este contexto.

2.1 Caracterizando a Pesquisa

Pesquisar requer desvelar algo após indagações que busca respostas. Segundo Gatti (2002, p.9), pesquisar é o ato pelo qual se almeja obter conhecimento sobre algo, visando, portanto, a criação e emancipação de conhecimento sobre determinado assunto. Esses resultados no campo educacional exigem dinamicidade na pesquisa, porque pesquisar leva o sujeito a instigar, a seguir vestígios, a buscar pistas para obtenção de respostas favoráveis ou não. No entanto, esta busca não se refere a qualquer conhecimento, mas vai além do entendimento imediato da explicação ou mesmo da compreensão sobre o campo no qual observamos, porque perfaz procedimentos que exigem rigor científico e argumentações.

Segundo Chizzotti (2010, p.19), a pesquisa nas Ciências Humanas se favorece do saber acumulado na história humana e investe no interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em prol da vida humana. Isto requer que o pesquisador tenha presentes concepções que irão nortear sua ação, as práticas que pontuam para a investigação, os procedimentos e técnicas que seleciona para executar o trabalho e os instrumentos que contribuirão no fazer da pesquisa. Enfatiza que a pesquisa é

uma busca sistemática e rigorosa de informações com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2010, p.19)

Esta busca, que pode vir atenuada de perplexidade, necessita de elucidações de algumas orientações fundamentais para o processo de pesquisa. Os conhecimentos apresentam relativa síntese plausível e consistente, sob certas circunstâncias ou condições, dependendo dos métodos, das teorias, das temáticas escolhidas pelo pesquisador. Dessa forma, se faz necessária a definição de concepções teóricas que nortearão esse processo. Como afirma Gatti (2002, p.43), "método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo".

Relevante, também, como nos reporta Gatti (2002, p.53), é a reflexão sobre a utilização dos instrumentos e métodos em uma pesquisa, e da habilidade do pesquisador em relação ao seu manuseio. As questões referentes aos métodos condizem com as questões de conteúdo atribuídas às próprias ciências e com as características de seu campo de interesse, valores e atitudes que permeiam o referido campo. Enfatiza que o pesquisador é um profissional que não precisa apenas utilizar boas ferramentas para garantir resultados satisfatórios em seu trabalho, mas se faz necessário que ele, assim como o artesão (marceneiro e pedreiro), tenha habilidade no uso dessas ferramentas, de seus instrumentos úteis ao trabalho. Ressalta que esta habilidade não se trata apenas de seguir passos e etapas fundamentados em orientações, mas implica a relação e vivência de um problema, embasado e consistente em argumentações, principalmente ao traçar uma visão de perspectivas, metas, de fatos e projetos.

Gatti (2002, p.57) afirma que "pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises, segundo determinados formatos". No trabalho de campo sempre estamos partindo de alguma idéia preliminar que, de alguma forma, põe a investigação a caminho. A pretensão não é de se buscar mero conhecimento, mas algo que, de fato, ultrapasse o senso comum, o entendimento imediato das coisas ou mesmo no limite de uma realidade observada. No entanto, a pesquisa possibilita um novo conhecimento que vai além do óbvio, desvendando, explicando os fatos por meio de argumentações, tendo como base um referencial

que favoreça uma compreensão do homem, da natureza, das relações humanas, da sociedade.

Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos com foco nos saberes ribeirinhos quilombolas requer discutir os saberes de homens e mulheres relacionados com a história, com o conhecimento e com a vida desses sujeitos. Portanto, é cabível no processo de pesquisa levar em consideração o contexto dos sujeitos, e saberes significativos que se propagam a partir de diversos fatores humanos, que envolvem o afetivo, o social, o cultural, o histórico e o político – aspectos que interagem num processo de interdependência. Neste sentido, é necessário buscar critérios que nos pareçam mais seguros para a obtenção de resultados pretendidos, cuja descrição apresenta-se a seguir.

2.2 Pesquisa Qualitativa no Campo Educacional

Investigar a Educação de Jovens e Adultos na especificidade dos ribeirinhos quilombolas nos remete à aproximação de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2008), responde a questões muito particulares, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes – elementos que interferem nos fenômenos estudados.

No enfoque qualitativo, os dados, mesmo os estatísticos que apresentam certa objetividade, são analisados de maneira crítica considerando-se o contexto, isto é, as narrativas e/ou dados documentais são lidos e discutidos a partir do sentido do significado, sem perder a forma e o conteúdo, buscando aproximação com a realidade. Dessa forma, se faz necessária a valorização da descrição minuciosa do objeto pesquisado, pois a descrição apresenta no seu cerne um conteúdo capaz de contribuir na construção do conhecimento em torno do objeto em estudo.

Segundo Gamboa (2003, p.399), a pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações que permitem a definição de um horizonte de interpretações a partir do qual se pretende a busca dos sentidos que requer a recuperação dos contextos sociais e culturais, onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas tem um

específico significado. Portanto, compreende-se que não se tem conhecimento pronto e acabado antes dos dados obtidos; em contraponto, as inferências, explicações e conclusões devem ser analisadas num processo de construção contextualizada.

Para Ludke e André (1986, p.17), a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativo que divide a realidade em unidades favoráveis à comprovação, estudando-as de maneira isolada e descontextualizada. A pesquisa qualitativa favorece uma visão dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa estão inseridos em um contexto social, cultural, econômico e político que presumidamente exercerão influência sobre os dados coletados.

Este tipo de pesquisa favorece flexibilidade de investigar o objeto de estudo, proporcionando, conforme a necessidade ou não, de modificar alguns elementos no decorrer da investigação, ou seja, permite que ocorram mudanças de categorias e/ou outros elementos que possam surgir durante o processo. Ao se tratar da produção humana, sabe-se que se trata de um mundo de relações, representações e intencionalidades. Minayo (2008) enfatiza que esse conjunto de fenômenos se constitui como parte da realidade social, pois “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2008, p.21). De fato, trata-se de uma realidade invisível, mas que precisa ser exposta e interpretada, especialmente pelos pesquisadores.

A pesquisa no foco qualitativo constitui um mundo a ser desvelado, parte de uma realidade e de um questionamento. A pesquisa se firma como um meio de construir conhecimento, uma investigação para solucionar um problema, para tanto, há que obedecer a uma ordem na elaboração e no seu desenvolvimento, pois se faz ciência (finalidade) através da pesquisa (processo) e com a utilização da metodologia (procedimentos). Tendo em vista esse processo complexo de construção, pesquisar em educação requer comprometimento, já que “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou eles mesmos” (GATTI, 2002, p.12).

Na educação, geralmente desenvolve-se a pesquisa qualitativa, que segundo Gamboa (1995, p.61), “proporciona a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”. Ao permitir ouvir as várias vozes e ao propiciar a participação na discussão com outros sujeitos, tal modelo de pesquisa nos motiva para construirmos juntos: recriar e reinventar novos conhecimentos. No entanto, compreendemos que o pesquisador é um sujeito fruto de concepções que se fizeram presentes em toda sua vida. Ludke e André (1986) mencionam que o pesquisador carrega as marcas de sua época, de seu tempo e de sua sociedade, assim “a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira de como ele propõe suas pesquisas”. É fundamental observar a postura de vida e concepção do pesquisador, pois da mesma forma que “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Dessa forma, o pesquisador que prima pelo estudo de uma realidade social é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas, embora como campo científico, nos diz Triviños (1987), o pesquisador deve buscar constantemente se afastar de um envolvimento pessoal do grupo, para, de fato, chegar ao resultado do rigor científico. (TRIVIÑOS, 1987, p.142).

Na construção da pesquisa, o sujeito pesquisador pode se revestir de diversas características que vem lhe assegurar o envolvimento comprometedor com o objeto a ser discutido. Dessa forma, a definição do caminho a trilhar é fundamental para o procedimento da desenvoltura da pesquisa.

Nesse enlace, Minayo (2008, p.14) contribui com o conceito de metodologia, ao abordar que podemos compreendê-la como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Pontua três elementos essenciais: a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). De forma articulada, a metodologia se faz com as concepções teóricas da abordagem, que por sua vez articula-se com as teorias, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Para efetivação da pesquisa, a metodologia, enquanto conjunto de técnicas, precisa

dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para enfrentamento dos desafios. No entanto, a criatividade do pesquisador é insubstituível: sua experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação torna-se fundamental em qualquer trabalho de investigação.

Enfatizando esse aspecto, a autora prima pela importância de se trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos objetos de pesquisa que precisam, simultaneamente, ser contextualizados e tratados em sua singularidade. Para tanto, nos apresenta o processo de trabalho denominado de Ciclo de pesquisa, isto é: "um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações" (MINAYO, 2008, p.25).

Minayo (2008) divide esse processo de trabalho em pesquisa qualitativa em três etapas: 1) Fase exploratória; 2) Trabalho de campo; 3) Análise e tratamento do material empírico e documental, assim descritas:

1) A fase exploratória consiste numa preparação de todos os procedimentos necessários para o início do trabalho em campo. Envolve tempo de dedicação, a definição e delimitação do objeto, seleção de abordagens teóricas e metodológicas, hipóteses e pressuposições de encaminhamento, escolha dos instrumentos de operacionalização do trabalho, estabelecimento do cronograma de ação, os procedimentos exploratórios para escolha do lócus e da amostra qualitativa da pesquisa.

2) O trabalho de campo é o momento de se levar para a prática empírica a construção teórica produzida na etapa anterior, ou seja, na fase exploratória. Consiste na combinação de instrumentos necessários para efetivação da pesquisa. No nosso caso, elegemos as entrevistas com os sujeitos da EJA como modalidade de comunicação e interlocução e informações orais nos momentos de visitação na comunidade, coleta de dados dos registros estatísticos da EJA por meio da SEMEC de Abaetetuba e Relatórios dos Fóruns Nacional de EJA (1999, 2006, 2008, 2009), CONFINTEA V (1997), CONFINTEA VI (2009), PARECER CNE/CEB n.11/2000, DOCUMENTO BASE NACIONAL-EJA(2009) para nos subsidiar com informações precisas e comprobatórias.

3) Análise e tratamento do material empírico e documental. Este passo consiste em valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos em articulação com as teorias que fundamentam o projeto de pesquisa e outras abordagens que vão se desencadeando no trabalho de campo. Em nossa pesquisa, recorreremos também ao aporte bibliográfico que nos ajudaram no diálogo com os dados obtidos.

Minayo (2008, p.27) salienta que esta etapa é fundamental para a descoberta dos códigos sociais a partir das falas, dos símbolos, das observações. Sendo assim, a busca da compreensão e da interpretação no foco teórico aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Condizente com nossos objetivos, assumimos o caminho da pesquisa que busca a construção de conhecimentos a partir da realidade dos sujeitos envolvidos à sua história, seus saberes e cultura. Segundo Bogdam e Bliklen (1994), a pesquisa qualitativa vem proporcionar a subjetividade, desvelamento, desmistificação e interpretação do contexto, propiciando uma aproximação com a realidade de vida dos sujeitos, favorecendo a valorização das falas, do ouvir e espaços, criando significados num contexto de experiências a ser desvendado:

[...] os investigadores [...] em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles exprimem, o modo como eles interpretam as experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. (BOGDAM ; BLIKLEN, 1994, p.51)

Portanto, o diferencial da pesquisa qualitativa no campo educacional se dá na especificidade que, de certa forma, possui caráter científico insubstituível, mas como afirma Gatti (2002), na educação a construção do conhecimento que requer um recorte deve ter características próprias disciplinares o que a faz contribuir de maneira diferente das demais áreas do conhecimento. Ao delinear uma pesquisa de campo que tem como ênfase a Educação de Jovens e Adultos e os saberes dos ribeirinhos quilombolas, propomo-nos a sermos coerentes com as abordagens teóricas, orientações metodológicas que favoreceram o desempenho dessa pesquisa.

2.3 Na Interface da construção da Pesquisa

Problematizar essas dimensões é desencadear provocações pertinentes às especificidades dos sujeitos que têm seus direitos negados. Para isso, se faz necessário não somente uma aproximação dessa realidade, mas estar envolta com situações que suscitam questionamentos, reflexões e desafios.

É pertinente considerar os saberes, os modos de vida, as experiências dos sujeitos, que, de fato, na relação com a Educação de Jovens e Adultos, devem ser o marco para a pesquisa. Estar no campo de pesquisa favorece a busca de novas investigações e aprendizagens. Gatti (2002) frisa que o pesquisador, ao instigar um problema, precisa de experiência e maturação diante da temática. Enfatiza que “problema” é “uma questão que não tem uma resposta plausível imediata ou evidente. São aquelas questões que necessitam de esforços específicos, metódicos para se tentar obter respostas” (GATTI, 2002, p.57).

Ao escolhermos o tema Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, tivemos como critérios considerados fundamentais para o recorte, a seguinte delimitação do campo da pesquisa: I) A realidade específica dos sujeitos ribeirinhos; (II) Vivências experimentadas no campo da Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo; III) A perspectiva de contribuir com reflexões acerca de uma realidade excludente nas várias dimensões (social, econômica, cultural, educacional); e IV) A busca de indagações de pesquisas que proporcionasse discussões no campo da Educação de Jovens e Adultos voltada aos saberes dos ribeirinhos quilombolas.

É pertinente compreender que a problematização requer delimitação para se seguir caminhos em busca de vestígios que venham viabilizar a pesquisa. Segundo Minayo (2008), a definição do problema ou objeto de pesquisa é a razão da existência do projeto. Compreende-se que a delimitação do problema significa um encaminhamento com mais visibilidade da teoria que norteará os passos do pesquisador. Ao descrever o problema, seus objetivos, métodos e técnicas que empregará na análise e interpretação das informações, a concepção do pesquisador manifesta-se em relação ao enfoque teórico posto na investigação.

Reiteramos como relevante os saberes dos ribeirinhos quilombolas na comunidade de São João do Médio Itacuruçá buscando contribuir com reflexões

pertinentes ao relacionamento desses saberes com a Educação de Jovens e Adultos e como esses saberes se inserem no processo pedagógico da escola quilombola Professor Manoel Pedro Ferreira. Dessa forma, esta temática vem se diferenciar pela singularidade e construção de novos saberes em que os sujeitos serão os construtores desse processo.

Portanto, apresentamos a nossa proposta na particularidade dos estudos voltados a uma realidade dos saberes ribeirinhos quilombolas buscando situar a Educação de Jovens e Adultos neste contexto envolto a diversidades e singularidade cultural dos educandos da EJA da comunidade ribeirinha quilombola de Itacuruçá por ser de fato, relevante para a concretude desta pesquisa.

2.4 Trabalho de campo

O trabalho de campo constitui uma etapa essencial da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (1992), é "o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço", pois é no campo de pesquisa que se encontram as manifestações intersubjetivas e interações entre o pesquisador e os sujeitos estudados. A autora frisa que "cada vez que o cientista social retorna às fontes vivas de seu saber, àquilo que nele opera como meio de compreender as formações culturais mais afastadas de si, faz filosofia espontaneamente" (MINAYO, 2004, p. 106 apud LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 222).

A entrada no trabalho de campo na comunidade de São João do Médio Itacuruçá se deu através da aproximação com os participantes selecionados para o estudo, através da apresentação da proposta de pesquisa aos grupos envolvidos (situações de troca), da postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada e se fez presente também o cuidado teórico- metodológico com a temática explorada.

2.4.1 Coleta de Dados

Utilizamos como procedimentos metodológicos os dados em documentos como recurso na obtenção de informações para o entendimento da organização

política da Educação de Jovens e Adultos, registro das associações da comunidade e entrevistas dos sujeitos ribeirinhos quilombolas da EJA.

2.4.1.1 Análise Documental

Embora a pesquisa documental implique trazer para a discussão uma metodologia que requer habilidade de compreensão e que “é pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 38), utilizá-la-emos como instrumento para leitura de dados fidedignos e comprobatórios.

Os documentos na pesquisa qualitativa contribuem para o processo de uma investigação quando o pesquisador utiliza os dados documentais, objetivando extrair dele informações precisas, usando técnicas apropriadas para o seu manuseio e análise.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008, p.148)

Eles propiciarão o desvelamento a partir dessas análises. Os documentos tornam-se ferramentas precisas no procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão de documentos dos mais variados tipos, escritos e não escritos, tais como: relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, vídeos, gravações, slides, fotografias ou pôsteres, entre outras matérias de divulgação. Confirma Minayo (2008, p.22): “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

Utilizamos os documentos escritos e gravações das entrevistas e fotografias como ferramenta para respaldar as informações investigativas. Esses documentos nos esclareceram o conteúdo e elucidaram determinadas questões e serviram de comprovação para outras informações.

Como documento, podemos definir:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição de documento: 1. Declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato, acontecimento; 3.Arquivo de dados gerado por processadores de texto (HOUAISS, 2008, 260). Phillips (1974,187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “qualquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUIDAN, 2009 p.6)

O documento tem uma valorização de objetividade, marca indelével para os pesquisadores, pois incluem processo histórico. Apresenta-se como “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, que é considerado como documento ou ‘fonte’ (CELLARD, 2008, p. 295). E ainda documentos de natureza iconográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (p. 297). No limite poderia até qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação (CELLARD, 2008).

Segundo Appolinário, o documento pode ser definido como

qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (APPOLINARIO, 2009, p. 67)

Salienta Ludke e André(1986) que os documentos na pesquisa qualitativa é fundamental como aporte para a pesquisa de campo, que se torna indispensável devido a maior parte das fontes escritas, ou não, ser quase sempre a base do trabalho de investigação. Complementam informações obtidas por outras técnicas, desvela aspectos novos, faz surgir vestígios, podendo utilizar materiais que não receberam tratamento analítico.

Desse modo, ao utilizarmos os documentos na definição por um método de investigação, os escolhemos por estarem diretamente relacionados à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que nos auxiliarão a responder às questões de investigação e apreender o objeto de estudo. Buscamos fazer uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo.

Como documentos, elencamos:

- 1) Relatórios dos Fóruns Nacionais da EJA (1999, 2006, 2008, 2009) e CONFINTEA V (1997) e VI (2009) - Documentos relevantes para a compreensão da caminhada política educacional da EJA. Sua constituição histórica e concepção.
- 2) Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba - dados referentes a estatísticas educacionais no período de 2010. Com esses dados obtivemos o número de escolas do município, número de escolas da EJA e das escolas quilombolas, rendimento escolar.
- 3) Documentos complementares: Ata de fundação da Associação da Comunidade dos Remanescentes dos quilombolas de Abaetetuba - ARQUIA, Estatuto da Associação dos Remanescentes Quilombolas do Pará – MALUNGU, Cooperativa dos produtores de Artefatos de Barro de Abaetetuba – COOPROABA.
- 4) As fotografias – Como documentos fundamentais na interpretação e análise, tomamos o recurso das fotografias. As imagens fotográficas contribuem como fonte documental para evidenciar o objeto pesquisado, favorecendo a leitura na superação das condições que se apresentam no foco ilustrativo. Compreendemos assim, que os mecanismos de percepção conseguem uma amplitude de apreensão das imagens dialogando com o texto escrito.

Ao focarmos a fotografia, buscamos superar o limite, principalmente das entrevistas com narrações dos sujeitos ribeirinhos quilombolas por meio das imagens visuais. Como não conseguimos abranger a realidade na totalidade de nosso objeto, se fez necessário um recorte da realidade, conforme a disposição que a sociedade nos propiciou em sua representação.

Ao recorrer a documentos fotográficos tivemos a pretensão de proporcionar ao leitor a maior compreensão possível dessa realidade ribeirinha quilombola no seu modo de viver, de sua educação, dentre outros aspectos cotidianos. Na expressão da imagem fotográfica, nas ações e na superação das circunstâncias à sua volta, de fato, como foi utilizado em seu emprego, é que poderemos encontrar o caminho para desvendar seu significado na vida dos sujeitos que estão inseridos nesta realidade.

Assim nos afirma Kossoy (1998, p.44): “Resgatando o ausente da imagem compreendemos o sentido do aparente, sua face visível”.

Ao nos atermos à produção do registro fotográfico, compreendemos que obedece ao universo simbólico de cada grupo social e cultural, de seus saberes. A fotografia é um documento na pesquisa qualitativa utilizada como um instrumento de registro histórico fundamental para a humanidade.

Portanto, ao nos apropriarmos das fotografias neste trabalho, buscamos registrar informações por meio de imagens que favorecem leitura não somente da objetividade, mas da subjetividade da realidade dos sujeitos, pois entendemos que a fotografia é parte “da idéia de que imagem é narrativa”. (ALVES, 2004, p.127). Por isso, elas apresentam as narrativas do trabalho do extrativismo, das olarias, da produção de farinha, das residências, da educação dos ribeirinhos quilombolas, das embarcações utilizadas pelos moradores de Itacuruçá, do jeito de ser e de viver desse povo.

2.4.1.2 Entrevistas com os sujeitos ribeirinhos quilombolas

No trabalho de campo, recorreremos às entrevistas semiabertas para coleta das narrativas dos sujeitos informantes, compreendendo que esse instrumento é necessário na pretensão de alcançar os objetivos propostos. Embora organizando um roteiro “básico”, buscamos dados a partir de diálogos em que as informações puderam ser absorvidas naturalmente permitindo, assim, que esse instrumento se relacionasse com a teoria e os conhecimentos a que nos propusemos apresentar. Havendo, portanto, uma interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado com certa fluidez de diálogo. Este momento fortaleceu a confiabilidade, propiciando imersão relevante de informações.

Segundo Duarte (2004), realizar entrevistas semiabertas, requer propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa.

A autora pontua alguns itens fundamentais no transcorrer da realização de uma entrevista, portanto, essa etapa exige:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados - não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universos-egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista o objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p.216)

Estes aspectos frisados por Duarte nos levam a compreender que a entrevista semiaberta corresponde ao tipo de instrumento necessário à coleta de dados para a realização desta pesquisa, por valorizar a presença do investigador, e ao mesmo tempo oferece aos informantes as perspectivas possíveis ao alcance da liberdade e espontaneidade necessárias às informações. Como nos afirma Minayo (2002, p.63), “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas, chavões, que nada acrescentam”.

Para efetivação das entrevistas, procuramos deixar o entrevistado o mais à vontade possível para prestar depoimentos. Dessa forma, tomamos alguns encaminhamentos necessários à desenvoltura desse objetivo. Inicialmente, procuramos estabelecer uma aproximação de certa forma empática com o entrevistado, esclarecendo os aspectos da pesquisa, sua natureza e objetivos. As entrevistas foram gravadas em instrumento gravador de voz digital. A abordagem dos sujeitos para as entrevistas foram realizadas durante o dia, num intervalo ou outro da rotina de seus trabalhos. Isto devido não ter transporte à noite para o acesso do entrevistador, além da necessidade de se ter mais tempo para ouvir os depoimentos dos sujeitos, o que de fato, à noite torna-se difícil, devido ao cansaço justificado por eles.

Outro aspecto a ressaltar foi o roteiro das entrevistas. Embora houvesse formulação prévia de perguntas, limitamo-nos a ficar atentos à variedade de

informações que surgiram a partir das que direcionamos, Tivemos assim o propósito de instigar os entrevistados a falar livremente, sem perdermos de vista o nosso foco na entrevista. A intenção primeira era que o entrevistador falasse pouco e deixasse que o entrevistado discorresse sobre os temas elencados e que, conforme a progressão da fala, surgissem novas informações. Tivemos êxito, pois a entrevista direcionou para outros assuntos como os relacionados ao trabalho, de que forma este é realizado, a relação família e família-escola, etc.

As entrevistas gravadas contribuíram para termos os registros das falas, favorecendo informações significativas no processo da pesquisa.

A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muito bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc. as idéias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente. (TRIVIÑOS, 1987, p. 148)

A partir das falas, pudemos contar com todo o material fornecido pelos sujeitos informantes que, de fato, contribuíram aos esclarecimentos que nos instigavam. Um dos procedimentos importantes foi análise das falas que se fez após a transcrição escrita. Quando essas informações são recolhidas e analisadas de forma correta, esses dados fornecidos pelos nossos informantes tem concretude, densidade e legitimidade como subsídio e base para novos questionamentos de pressupostos e concepções teóricas.

Os sujeitos escolhidos para o diálogo por meio da entrevista semiaberta são 06 (seis) educandos da EJA, 01 (uma) educadora da EJA. Entrevistamos 04 (quatro) moradores – 02 (dois) mais idosos, 01 (um) ex-educando e 01 (um) jovem – que pudessem nos fornecer dados sobre a origem e formação da comunidade. Com a diretora da escola tivemos uma conversa informal com esclarecimentos sobre a escola, em relação ao material e currículo desenvolvido pelos docentes e a relação da escola com a comunidade e o processo na Educação de Jovens e Adultos. E entrevistamos o Coordenador da Associação MALUNGU. Conversamos com os entrevistados e convenciamos manter seus nomes próprios de identidade por termos o propósito de trazer a visibilidade desses sujeitos ribeirinhos quilombolas.

Ordem	Participante da pesquisa	Identificação	Escolaridade	Trabalho
01	Celino dos Passos Costa	educando da EJA quilombola	1ª etapa	Agricultor
02	Humberto Carvalho do Couto	morador quilombola	2º primário	Oleiro
03	Ismael Silva Santos	educando da EJA quilombola	1ª etapa	Agricultor
04	Janete do Socorro M. Rodrigues	educanda-EJA quilombola	1ª etapa	Agricultora
05	Maria Domingas da Silva Santos	educanda EJA quilombola	1ª etapa	Agricultora
06	Pedro Otávio Neves Mendes	ex-educando da EJA quilombola	2ª etapa	Agricultor
07	Queila da Costa Couto	quilombola	Ensino Superior	Diretora da escola quilombola
08	Raimunda Celesmina Pinheiro	Quilombola	1ª etapa	Agricultora
09	Rosildo Brandão da Rocha	educando da EJA quilombola	1ª etapa	Oleiro
10	Salatiel da Costa Santos	quilombola	universitário	Estudante
11	Salomão da Costa Santos	Quilombola	ex-aluno EJA	Coord. da Malungu
12	Suzana Pinheiro da Costa	educadora da EJA quilombola	Ensino Superior	Professora
13	Valdília Souza Mendes	educanda da EJA quilombola	1ª etapa	Doméstica

QUADRO 1 - Identificação dos entrevistados

É pertinente o encaminhamento da pesquisa pelas vias das entrevistas semiabertas dos sujeitos desta comunidade, por nos proporcionar ouvir a história contada pelo próprio povo com seus saberes e cultura, sua forma de organização política, educacional, religiosa.

Para Duarte (2001) neste processo de ouvir o outro, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso de vida, repensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertencem, as tradições de sua comunidade e de seu povo.

Na entrevista com os educandos, a nossa curiosidade residiu em 04 eixos: I) I) Os saberes dos ribeirinhos quilombolas; II) O processo de educação e escolarização na EJA; III) As Organizações políticas da comunidade e da EJA.

Com a professora elegemos 03 eixos: I) Atuação na Educação de Jovens e Adultos; (II) Vivência na comunidade ribeirinha quilombola; III) A prática pedagógica na EJA e na organização política.

Direcionamos aos moradores mais antigos 03 eixos: I) Origem da comunidade; II) Educação; III) saberes.

Após entrevista com a educadora e educandos, sentimos a necessidade de outras informações a serem recolhidas na SEMEC. Tivemos dificuldades de agendamento com a Coordenadora da EJA por tempo indisponível da mesma. Mas, obtivemos informações por meio virtual (MSN). Firmamos 03 eixos: I) Currículo; II) Formação continuada dos docentes da EJA; III) Organização Política da EJA.

O aprendizado pelas entrevistas com os sujeitos da EJA confirma que a pesquisa qualitativa favorece uma abordagem permeada pela dialogicidade, visto que possibilita a compreensão da leitura a partir da realidade dos sujeitos. A dialogicidade é um dos eixos fundantes de toda a concepção freireana, que trouxe como marca a prática da liberdade, comprometida com a vida, a história contada pelos próprios sujeitos.

O diálogo é pertinente ao fenômeno humano, como frisa Paulo Freire:

se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. (FREIRE, 1987, p.89)

Reitera Freire (1987) que a força da palavra vem mediante a práxis, ela não surge sem a práxis. Ao pronunciarmos a palavra, estamos transformando o mundo. No processo da dialogicidade se fazem presentes as dimensões da ação e da

reflexão. Dessa forma, a ação de pronunciar o mundo requer mostrar que enquanto seres humanos, existimos e, se existimos, agimos e modificamos o mundo que nos foi dado.

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”. (FREIRE, 1987, p. 91)

Para Freire, o diálogo é uma exigência existencial do ser humano, principalmente daquele que acredita que o mundo pode ser transformado. Propõe ainda no livro *Educação como Prática da Liberdade* (2007):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos. (FREIRE, 2007, p.115-116)

A dialogicidade consiste numa relação horizontal entre os sujeitos. Para Freire, assumindo uma educação como prática libertadora, a relação entre homem /mulher/mundo é indissociável. Neste pensamento, os sujeitos se educam no coletivo, em solidariedade, no diálogo.

A ação de ouvir o outro, falar com o outro, é uma ação que requer atitude de mudança da história. Freire concebe que a história precisa ser contada a partir dos próprios sujeitos que vivem a opressão.

Portanto, no processo de trabalho de campo ouvir os sujeitos ribeirinhos quilombolas nos favoreceu traçar o percurso condizente com nossa proposta de pesquisa.

2.5 Análise e tratamento do material empírico e documental

Analisar os dados desde o início da pesquisa é fundamental para desencadear as pretensões pertinentes ao seu objeto. O zelo ao organizar, selecionar, arquivar os dados, nos faz ver a importância do planejamento na pesquisa. Quando se planeja, se ganha tempo, e assim, não corremos risco de perder informações relevantes no processo de classificação dos dados, separando-os de outras que poderiam não contribuir para entender os objetivos propostos sobre o objeto em estudo. Selecionar os dados exige cuidado e perspicácia do pesquisador. Essas orientações teóricas sobre os procedimentos analíticos para qualquer pesquisa são firmadas por André (2005):

Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. (ANDRÉ, 2005, p. 55).

Os dados classificados surgiram conforme informações geradas e, a partir delas, selecionamos as relações de acordo com as categorias imbricadas na pesquisa para, então, realizar uma análise dos documentos e das falas dos sujeitos entrevistados. O que nos proporcionou, a partir daí, a relação com os referenciais teóricos para constituirmos a interpretação da nossa problemática, proporcionando um diálogo em torno do que foi se construindo enquanto conclusão.

O Recolhimento dos dados: os dados foram organizados em arquivos (pastas) a partir da fala dos sujeitos entrevistados e conforme a sua categorização. Tivemos, portanto, os seis educandos da EJA, uma professora, três pessoas da comunidade. Recorremos ao acúmulo dos documentos para análise conforme as categorias aqui descritas.

Transcrição dos dados coletados: concluídas as entrevistas, a fase seguinte foi a transcrição na íntegra das falas dos sujeitos. A transcrição foi realizada pela própria entrevistadora para que não ocorressem equívocos, omissões e incorreções, já que a entrevista envolve complexidade das relações sociais e da riqueza de

informações. É importante que o pesquisador se atente para “as pausas, as exclamações, os gestos, o silêncio dos entrevistados” (PARO, 2000, p.26).

Revisão minuciosa dos dados: após catálogo das falas, tornou-se necessária uma leitura profunda para apreciação das informações obtidas nas entrevistas, conforme os critérios discutidos entre os sujeitos entrevistados e o pesquisador. Esta etapa favoreceu uma aproximação dos aspectos relevantes para a construção da análise. Identificar as categorias nesta pesquisa constitui um trabalho árduo e, para isso, necessitamos ler e reler todo o material gerado no processo das entrevistas. Como frisa André (2005, p. 56): “o passo seguinte é leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas”.

Triagem dos aspectos relevantes: os dados são complexos e variáveis, impossibilitando, dessa forma, abarcar todas as informações na investigação. O processo da leitura minuciosa propiciou, após processo de transcrição, uma identificação dos principais elementos que envolveram o processo investigativo, delineando-se o objeto de pesquisa. As categorias foram surgindo, principalmente, a partir dos eixos das entrevistas, no processo de classificação das informações pertinentes à relevância do tema Educação de Jovens e Adultos, ribeirinhos quilombolas, saberes sociais e culturais (categorias eleitas).

Interpretação dos dados: assumimos a análise crítica para relacionar os dados construídos pelo referencial de documentos e pela pesquisa de campo com relevância nas entrevistas dos sujeitos ribeirinhos quilombolas, o que proporcionou a elaboração de um importante instrumento para fazer inferências vinculadas ao contexto de discussão e construção. Compreendemos que o processo de sistematização e a análise do material se constituem, de maneira dinâmica, como um conjunto de ações que permeiam toda a fase de execução e construção da pesquisa. Para discussão sobre a EJA foram analisados os Relatórios do Fórum da EJA (1999,2006,2008) e CONFINTEA V (1997) e VI CONFINTEA (2009), para os dados estatísticos da situação educacional da EJA no município de Abaetetuba e na comunidade do Médio Itacuruçá recorremos ao levantamento na SEMEC. Os documentos das associações dos ribeirinhos quilombolas nos favoreceram informações relevantes sobre a organização política e educacional contidas nas atas

e estatutos dessas instâncias políticas. Considerando, portanto, a análise documental e a realização das entrevistas, vale-se este trabalho das inferências condizentes com as discussões que tem como base a subjetividade dos sujeitos ribeirinhos quilombolas, de seus saberes na inserção de uma Educação de Jovens e Adultos por uma educação ao longo da vida e a emancipação humana.

Entendemos, assim, que para auferir conhecimentos às categorias mencionadas acima, devemos nos apropriar de fundamentações teóricas que possam dialogar sobre a temática proposta. Entre o aporte teórico que vem contribuindo com a construção de educação voltada a prática de dialogicidade entre diversos sujeitos, citamos Paulo Freire (1980,1983,1987,1989,1993,1997, 2007) que nos leva a refletir sobre o compromisso de uma educação voltada a especificidade de seus sujeitos. Pinto (1993) frisa que o adulto é o ser humano no qual se verifica a potência e caráter de ser trabalhador. Torres (1999) enfoca a importância de se investir na EJA, olhando-se para a especificidade do adulto. Coelho (2003) nos aprecia com a visão de jovens trabalhadores na EJA. Gadotti e Romão (2000) frisam que a política nacional da alfabetização só terá resultado mediante um projeto político-econômico que supere as causas sociais que produzem e mantem o analfabetismo. Brandão (1993) enfoca a educação no processo de alfabetização que deve partir do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Soares (2002) reforça a educação de jovens e adultos como direito subjetivo. Silva (1995) contribui com a reflexão do currículo significativo. Candau (2008) suscita uma educação que cria possibilidades de lutas na garantia pelos direitos, contra as desigualdades e se respeite as diferenças de cada um.

Na especificidade dos ribeirinhos quilombolas destacamos: Arruti(2006); Furtado e Melo (1993); Maestri (1988), Treccani (2006), Vilhena (2005) e Anjos (2004, 2006, 2007) são autores ligados ao discurso na linha dos saberes com extensão ao tema de formação, luta, organização dos remanescentes quilombolas.

No referencial metodológico, enumeramos: Gatti (2002); Gamboa (1995); Chizzotti (2010); Minayo (1994,2002,2008); Ludke e André (1986); Triviños;(1987); Bogdan e Biklen (1994); Helder (2006); Kossoy (1998); Alves (2004); Sousa (2006); Cunha(1989) – autores que contribuíram com fundamentações condizentes com o objetivo da pesquisa, tendo como referencial a pesquisa qualitativa.

Portanto, com este aporte bibliográfico e referências dos saberes ribeirinhos quilombolas apresentamos os resultados desta produção nas seções seguintes.

3 NO REMANSO DO CONTEXTO RIBEIRINHO QUILOMBOLA DA AMAZÔNIA

Essa água que brilha movendo-se nas correntes e nos rios não é simplesmente água. É o sangue dos nossos antepassados...O murmúrio da água é a voz do pai do meu pai. Os rios são nossos irmãos. Eles saciam nossa sede. Os rios levam nossas canoas e alimentam nossos filhos e filhas. Digam a seus filhos que os rios são irmãos nossos... Tratem os rios com a gentileza com a qual tratariam a um irmão...

(Cacique Seattle -1854)

A discussão do termo ribeirinho quilombola causa estranheza e questionamento. Por que da expressão ribeirinho quilombola? Usar este termo não diminui a força do ser quilombola? Estas foram algumas das indagações que ouvimos ao longo da nossa pesquisa. No entanto, ao adentrarmos ao contexto da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, por meio de conversas com os ribeirinhos quilombolas, fomos aprendendo que o cotidiano, o saber que se faz na história, no suor do trabalho, perpassa impreterivelmente a descrição conceitual. Pois, torna-se tão subjetivo aos próprios sujeitos que autores externos (no caso, nós pesquisadores) não conseguimos captar a dimensão da força que perfaz a denominação do ser ribeirinho quilombola. Na fala de dona Raimunda Celesmina Costa, ribeirinha quilombola:

Há muito vivo aqui. Meus pais e avós viveram aqui. A gente se sente comunidade do rio itacuruçá. Antes, a gente vinha só pelo rio, viajava e trabalhava como ribeirinho, mas quando lembro o povo de antes, eles eram negros, meus pais. Eu sempre lembro de algumas histórias deles, dos quilombolas. (COSTA, R., 2011)

Na expressão de Dona Celé, assim conhecida na comunidade, compreende-se que o termo ribeirinho quilombola se fortalece na história e vida de seu povo. Esperar a formulação do conceito de ser ribeirinho quilombola não condiz com o significado que perpassa o seu próprio saber.

Ao buscar conceitos para se ter compreensão dos sujeitos que trazem especificidades de vida, no nosso caso, os ribeirinhos quilombolas, Cunha e Almeida (2001, p.192) salientam para o fato de que os conceitos apontam para a formação

de sujeitos no saber político por meio de novas práticas de vida. Ou seja, os autores afirmam que, com o encontro dos conceitos da cidade com o “outro”, sujeitos munidos de especificidade, novos termos são criados para que este outro tome alguma forma e, em alguns casos, este termo garante ao outro uma posição política interessante, conferindo-lhe direitos *sui generis*. Neste sentido, percebe-se que termos novos são criados para classificar este “outro”, para se justificar a significação conceitual. No entanto, acrescenta os autores, com o passar do tempo, e dependendo da conveniência, estes termos são ou não preenchidos.

grupos que conquistam ou estão lutando para conquistar (por meios práticos e simbólicos) identidade pública que inclui algumas e não necessariamente todas as seguintes características: uso de técnicas ambientais de baixo impacto; formas equitativas de organização social; presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir suas leis; e, por fim, traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados. (CUNHA e ALMEIDA,2001,p.192)

A busca de identidade requer um reconhecimento social. No caso dos ribeirinhos quilombolas é possível verificar que o termo vem sendo habilitado por novos atores sociais, assim como vem transformando-se em uma bandeira política para os seus componentes, visto que, como será comentado em um momento posterior, seus direitos, inclusive territoriais, são garantidos em função de suas lutas, saberes e histórias.

Na vivência do contexto da comunidade São João do Médio Itacuruçá, afirma-se que esta comunidade pode ser chamada também de população tradicional, na medida em que ainda preserva alguns dos valores cultivados nas culturas ribeirinhas quilombolas. Esta população outrora sobreviveu dos recursos naturais locais e tinham as suas escolhas de reprodução social fortemente influenciada pelo rio Itacuruçá.

Arruda (1999, p.79-80) frisa que populações tradicionais são aquelas que apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltados principalmente para a subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto derivadas de conhecimentos patrimoniais e, normalmente, de base sustentável.

Arruda (1999) nos traz a situação de fragilidade em que essas populações tradicionais se encontram, principalmente, na busca de sustentabilidade por meio do extrativismo e exploração dos recursos naturais. No caso, da comunidade de São João que busca o trabalho no manejo do açaí, produção de telhas e tijolos, cultivo da mandioca e outras produções.

Apresentamos referências aos saberes dos sujeitos ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá. Sua riqueza consiste em experiências de vida, do trabalho de subsistência que marcam a identidade desses sujeitos.

A luta da comunidade é de assegurar as terras, os rios, a mata, desencadeando discussões e ações no assumir condições de vida digna para todos os ribeirinhos quilombolas. Lutam por uma educação de reconhecimento à subjetividade, à diversidade, aos saberes de seus sujeitos.

3.1 Entre rio e terra: A Comunidade de São João do Médio Itacuruçá

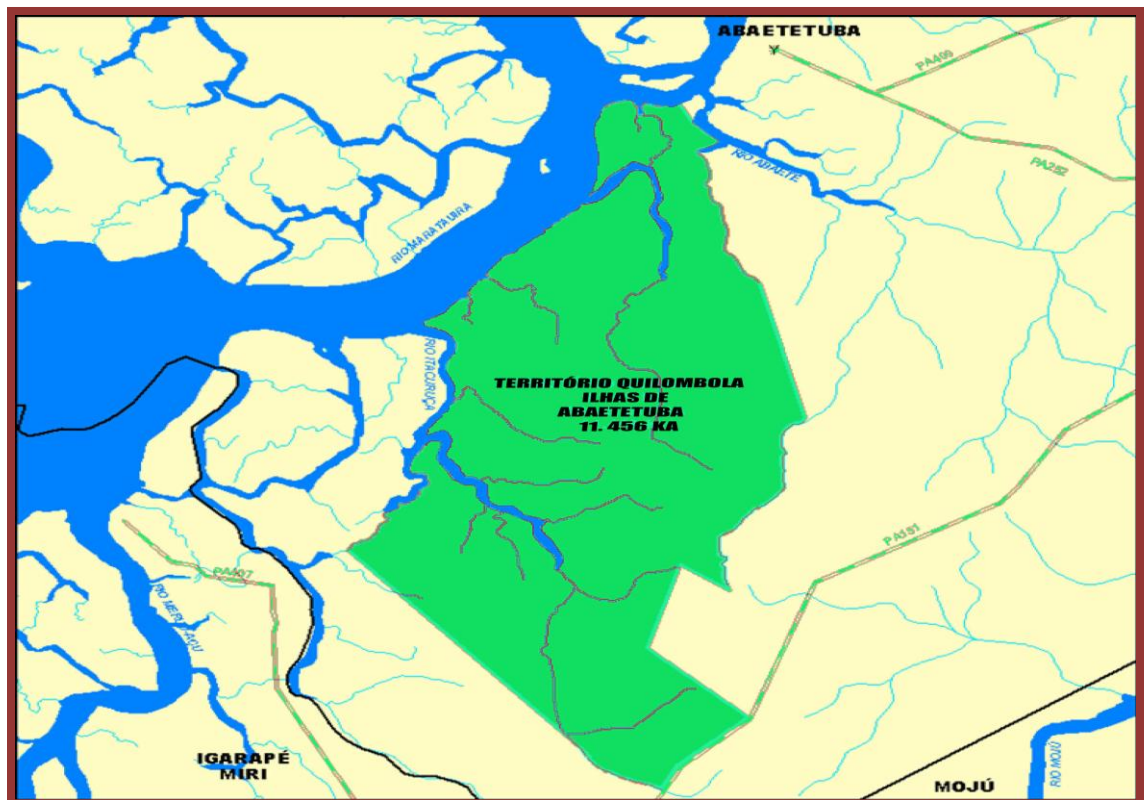


Foto 1- Ribeirinhos Quilombolas em trajeto no Rio Itacuruçá (Autor: Salatiel, 2011)

No remanso das águas da comunidade de remanescentes quilombolas (Foto1) apresentamos a comunidade São João do Médio Itacuruçá. Como quilombola, esta comunidade foi apurada na demarcação administrativa através do processo nº 2001/274.554 e está localizada no município de Abaetetuba com área total de 11.458, 5310 hectares (ITERPA – Governo do Estado do Pará, 2002). Ressaltamos que esta área corresponde a todo território (baixo, médio e alto) Itacuruçá.

No município de Abaetetuba somam-se oito comunidades remanescentes de quilombos (Acaraqui, Tauerá-Açu, Arapapu, Arapapuzinho, Genipaúba, Alto, Médio e Baixo Itacuruçá). Nosso foco de análise destaca o Médio Itacuruçá que, como as demais, foi reconhecida por titulação.

Localização do território Quilombola de Itacuruçá



MAPA 1- Fonte: ITERPA (2009)

A Geografia do Rio Itacuruçá, conforme informações de moradores, sofreu muitas modificações devido à exploração das matas, do rio e da própria terra.

Há muito tempo atrás, aqui era apenas o rio e a floresta. Isto ainda prevalece, mas com a interferência do ser humano tudo vai se modificando, tornando-se involutariamente dominado pelas transformações que o homem exerce. Antes dessa escola (referindo-se à Escola Manoel P. Ferreira) a gente tinha outra no barracão. A gente remava muito até chegar aqui. (COUTO,H.,2011)

Para o Senhor Humberto Couto, na representatividade da fala dos ribeirinhos quilombolas o rio se apresenta como importante centro produtivo para a comunidade. Negros e índios que o habitavam, produziam alimentos só para consumo próprio de suas famílias. Com o aumento de habitantes, sentiram a necessidade de escoar esta produção.

A comunidade de São João do rio Itacuruçá há dez anos possuía apenas o rio como via de ligação com a cidade de Abaetetuba, mas, devido à expansão e transformação do comércio, logo foi surgindo o ramal do Médio Itacuruçá (Foto 2), estrada de terra, isto é, sem pavimentação asfáltica (o que a torna quase inacessível no período chuvoso). A comunidade desde 2006 começou a ter acesso à energia elétrica.



Foto 2- Ramal-acesso de Abaetetuba/Itacuruçá (Autor:Salatiel-2011)

Podemos ilustrar a beleza natural do Médio Itacuruçá na relação rio-terra-mata da Amazônia, principalmente no eixo central da comunidade onde se presencia o descaminho do rio que dá acesso às comunidades vizinhas (Baixo e Alto Itacuruçá). Fazem parte também deste espaço, as pequenas embarcações (barcos, canoas, rabetas e rabudo) que transitam, fazendo transporte de pessoas e produtos de vendas. Em contraste, pelo acesso do ramal, as áreas de matas estão sendo derrubadas e substituídas por plantações de dendê, causando, assim, uma visível destruição ambiental e humana.

Esta realidade denuncia as marcas identitárias da exclusão, ao mesmo tempo castigada pelo descaso humano de preservação e manutenção: nesta localidade está patente a indiferença do poder público (Foto 3). Por estar afastada da cidade, sua população carece de bens e principalmente de atendimento médico e educacional. Em caso de doença, as famílias se deslocam aos municípios mais próximos, pois não há posto de saúde no local.



Foto 3 Dona Celé, Agricultora quilombola do Médio Itacuruçá (Autor Salatje-2011)

Dona Raimunda Celesmina Pinheiro, conhecida como dona Celé, 73 anos é agricultora, trabalha com o cultivo da mandioca. Sua jornada começa às 5 horas da manhã e se estende até a tardinha. Concilia seu tempo entre afazeres de casa e trabalho. É aluna da EJA da turma da professora Susana Pinheiro. Embora apresente cansaço e desgaste físico, D.Celé se posiciona:

Minha filha, eu não entendo hoje nossos jovens. Trabalham e logo se cansam. Até pra pensar ficam cansados. Eu batalho. Madrugo e vou pra escola. Vou pra conversar, aprender um pouco mais (sorri), não sei se aprendo, ainda não sei escrever o meu nome, mas gosto de ir. Aqui não temos assistência de saúde. Só as agentes comunitárias que visitam as nossas casas. Tudo é muito difícil. (PINHEIRO,2011)

Além das dificuldades na produção das olarias e da farinha, do plantio da mandioca, do manejo do açaí, os ribeirinhos quilombolas são penalizados pela ausência de infraestrutura mínima, presente em qualquer comunidade urbana. A relação campo-cidade é dicotômica, divergindo em muitos fatores, principalmente na comercialização da produção de artefatos das olarias, farinha de mandioca e açaí, em que os ribeirinhos quilombolas negociam seus produtos por preços abaixo do custo, se fazendo visível a figura do atravessador – aquele que compra o produto na fonte por um preço baixo e renegocia obtendo lucros. É uma situação de exploração e domínio vivenciada pela comunidade. Esta exploração, segundo Freire (1987) se dá numa relação opressor-oprimido.

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 da dominação (FREIRE, 1987, p.48).

Freire enfatiza que a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação humana e que, também, não se transforma por acaso, na medida em que, ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos (p.37). Acrescenta o autor que há uma forte experiência por parte dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida (p.49). Dessa forma, ao buscar o estilo de vida do patrão,

vamos ter a dualidade de vida existencial: “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e, ao mesmo tempo, o outro (p.48).

É imprescindível que os sujeitos da EJA (educador, educando) no ato de educar e de se educar, não só desvelem a realidade de opressão, mas criticamente a conheçam e a recriem.

3.2 O sujeito ribeirinho quilombola no Médio Itacuruçá

A comunidade de São João do Médio Itacuruçá vivencia o cotidiano ribeirinho quilombola. Segundo Furtado e Melo (1993), o termo ribeirinho é usado na Amazônia para designar as populações humanas que moram à margem dos rios e que vivem da extração e manejo de recursos florestal, pesca e da agricultura familiar. Os ribeirinhos quilombolas amazônicos, por sua vez, são representados, principalmente, por populações que vivem do manejo do açaí, da pesca nas várzeas e rios de forma artesanal, produção da farinha e atualmente, o destaque são as olarias.

Ribeirinhos quilombolas: assim referidos por apresentarem uma especificidade de vida e de fato, isto é, permeados pela própria natureza e na luta sustentável por melhores condições de vida, trazem a marca de “ribeirinhos”, concomitantemente, “quilombolas” por trazerem raízes históricas e de reconhecimento de terras ocupadas por seus antecedentes.

A identidade ribeirinho quilombola se faz numa história de luta, de resistência marcada por uma realidade envolta a natureza, dos rios, da terra, ao trabalho, numa região caracteristicamente amazônica. Seu Big (Humberto Couto) nos fala através de suas memórias:

Olhando assim, podemos ver que o rio Itacuruçá está sempre em momentos religiosos, às vezes são católicos, às vezes são protestantes, outras festas e nunca sumiu esse modo de ser de nossa comunidade. Para os negros e índios que moravam aqui tudo o que produziam era mantido em suas casas. Mas com a habitação aumentando, tudo foi modificando, todos sentiram a necessidade de escoamento do que produziam, e a falta de alguns

utensílios para eles. A gente precisa de novos instrumentos para o trabalho.
(COUTO,H.,2011)

A história quilombola no Médio Itacuruçá está vulnerável ao esquecimento. Poucos moradores como o Senhor Humberto Carvalho do Couto, trabalhador e proprietário de olaria, 81 anos, tem a preocupação de contar histórias antigas para os filhos e os mais jovens da comunidade.

Vamos nos reportar ao período colonial em que milhares de negros escravizados eram enviados das costas do Golfo de Guiné, dos litorais de Angola e Moçambique para labutar na lavoura canavieira e em outras atividades e, assim, passavam a fazer parte da sociedade constituída por negros escravizados. Dessa relação, emergiram dois fenômenos decorrentes do sistema escravista, quais sejam a fuga e a organização de quilombos.

Envidaram-se as fugas para lugares mais longínquos, de difícil acesso alimentando o fenômeno quilombola durante todo o período escravista. O excesso de trabalho, os castigos e maus-tratos, e o trabalho excedente forçavam os trabalhadores escravizados ao abandono do roçado, fugindo para as matas em desesperada defesa da própria existência biológica.

Segundo Maestri (1988, p.130) os trabalhadores escravizados eram movidos para a fuga pela busca de liberdade e autonomia no trabalho. Essa autonomia se dava na ação de fuga em busca de uma terra desocupada que propiciasse a organização da economia agrícola de subsistência, preferencialmente de forma coletiva.

O quilombo podia gerar-se quase naturalmente. Depois de instalado, crescia e tomava consistência, à medida que recebia novos indivíduos. A fuga e organização quilombola acompanhou todo o período escravista.

Mesmo com a libertação, pouco mudou na vida dos ex-escravos no relativo às condições materiais de existência, não raro parecidas ao do cativo. No entanto, juridicamente, os trabalhadores escravizados passaram a ter autonomia sobre seu labor, não necessitando mais da fuga, para dominarem sua força de trabalho. Assim sendo, o quilombo deixou de existir como fenômeno sociológico histórico. Passamos a ter no Brasil, no mundo rural, comunidades negras, de diferentes origens, lutando pelo controle da terra e pela venda de sua força de trabalho.

Algumas comunidades negras originárias dos antigos quilombos que haviam escapado à repressão continuaram no espaço geográfico que dominavam; outras foram encurraladas pela expansão da produção agrícola-pastoril mercantil.

Nas comunidades negras rurais, os trabalhadores passaram a enfrentar problemas comuns. Para Maestri (1988, p.130), os trabalhadores negros rurais viveram como meeiros, moradores, posseiros, intrusos, etc., não chegando a vislumbrar a possibilidade da legalização da posse das terras que exploravam asseguradas na lei, chamada Lei de Terras de 1850, que proibiu a entrega gratuita de terra. Esta ação impediu a ampliação da classe de camponeses proprietários, pois isto desviaria o homem livre pobre da necessidade de vender sua força de trabalho a vil preço nos latifúndios.

Neste sentido, as terras que escaparam da apropriação passaram a integrar o patrimônio da União, dos estados e dos municípios, na categoria de terras devolutas. No entanto, embora se entendesse que o trabalhador negro do campo tinha iguais possibilidades de compra ou de posse da terra, o acesso desse trabalhador era dificultado porque dispunha de pouco dinheiro e não sabia lidar com a burocracia a fim de defender o seu direito.

Diversos fatores se faziam empecilho para organização dos trabalhadores negros rurais: a baixa renda monetária, a falta de representação política, a ausência de recursos para financiar o plantio, a carência de assistência técnica, entre outros. Pode-se afirmar que o capital foi o grande desestabilizador dessas comunidades. Em algumas, os trabalhadores tiveram suas plantações destruídas, águas envenenadas, e não raro, os líderes foram assassinados.

Segundo Anjos (2006), atualmente ao se definir a importância da terra para as comunidades negras contemporânea, se assume o resgate de uma identidade:

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, o terreiro, não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente. (ANJOS, 2006: 49)

A própria terra tem um sentido especial a todo homem e mulher do campo, seja ele de origem africana, europeia ou nativa. Não deve ser apenas tomada como forma física, mas também como espaço das relações sociais, como reveladora das estratégias de sobrevivência, uma cultura própria, de uma identidade, como direito à preservação de uma cultura e organização social específica.

Salomão da Costa Santos, quilombola do Médio Itacuruçá declara:

Os ribeirinhos de hoje já são diferentes. Muitos vivem e moram à beira dos rios, trabalhando na roça, olaria e açazal, produzindo farinha, telha, tijolo, matapi, paneiro, faz criação de muitos bichos, mas outros já vão mais pra cidade e lá estudam e trabalham também, sempre voltam. E hoje algumas casas são feitas de tábuas e cobertas de telha. Outras são de alvenaria. Aqui ainda se bebe mingau na cuia. Os meios de transportes são as rabetas, os barcos, cascos, canoas, e mais rápido é o rabudo. Com a energia temos a televisão e computador. Ser quilombola, nós somos sim. Nós temos título de terra. Ainda não conseguimos nossos direitos, mas estamos sempre sabendo o que se passa. (SANTOS,S.,2011)

Percebe-se portanto, uma identidade ribeirinha quilombola se auto afirmando pela busca de seus direitos à terra, ao trabalho, à natureza, aos seus saberes.

A identidade ribeirinha quilombola se faz por meio dos momentos comunitários, dos saberes, ensinados de pai para filho, na luta do trabalho para a sobrevivência e um viver melhor:

A gente vive bem com todos, mesmo que tenha vindo outras pessoas. Somos muitos aparentados uns dos outros. A gente se reúne quando ver que outros querem explorar a nossa produção e aí a gente sente falta de alguns benefícios, a gente precisa se juntar e ver o que fazer. (SANTOS,S.,2011)

Esta insistência de se viver em comunidade, compartilhando e buscando conviver com todos numa relação harmoniosa é marcante em Itacuruçá. Muitas vezes nas entrevistas, começávamos a conversar com um dos sujeitos, de repente presenciávamos a chegada de outros que aos poucos ia se introduzindo na conversa. Então, deduzíamos que a história não é feita só por um, mas pela comunidade.

Na comunidade, muitos moradores fazem comentários de que, ser quilombola é algo que concedeu privilégios em muitos programas do governo: o título de terra

foi um. No entanto, em relação à memória de vida, às suas raízes quilombolas, que é a cultura e as tradições transmitidas pelos mais velhos, nos dias de hoje, já está quase perdida, principalmente pela morte dos membros mais velhos da comunidade. Junte-se a isso, a desmotivação das novas gerações de dar continuidade ao legado cultural dos mais antigos por ser este, em quase sua totalidade, transmitido oralmente. Como nos fala Susana Pinheiro da Costa, quilombola e professora na comunidade:

Aqui mesmo quem sabia de nossas histórias eram os mais velhos. A gente só sabe que somos quilombolas porque falamos. Mas não tenho nenhum registro mesmo. Outra coisa: Aqui mesmo nem se comenta muito, só quando a gente tem algum direito a receber. Mas era bom se a gente conhecesse nossa história. (COSTA,S., 2011)

Neste discurso, é possível observar a memória do trabalho tradicional quilombola que se faz na comunidade por meio da atividade do cultivo da mandioca, o cuidado com o rio, o árduo trabalho das olarias, a tarefa de amassar, enfurnar e empilhar os tijolos: são tarefas fortemente marcadas por algumas identidades sociais historicamente construídas. Dessa forma, as pessoas se reconhecem, se identificam e são diferenciadas conforme as características étnicas que se assinalam e se fazem presente nas relações de parentesco com o quilombo. Concomitante à memória do quilombo, essa memória coletiva também é negada através da interação entre os membros.

Esta fala da professora pode ser confirmada na conversa com os jovens de EJA, que na maioria das vezes não sabiam dizer como havia se formado aquela comunidade ou como os negros chegaram até Itacuruçá. Rosildo Brandão, quando foi questionado sobre sua identidade de ribeirinho quilombola, ele nos disse.

Sei lá. Sei bem que sou ribeirinho mesmo. Quilombola é por causa da minha família que vive aqui. Penso que ser quilombola só tem vantagem se a gente ganha as coisas de fora, mas fora isso, acho normal. (ROCHA,R., 2011)

Percebemos que, apesar dos sujeitos ribeirinhos quilombolas terem demonstrado a existência de conflitos em relação à própria identidade, manifestaram, ainda que inconscientemente, algumas situações que evidenciaram a

existência de processos que contribuem para a constituição de sua identidade quilombola. Nessas relações aparecem as marcas identitárias da etnia: a de um discurso social determinado de diferenciação cultural, pois eles são eleitos, conforme a criação dos termos de inclusão e de exclusão socialmente construído.

Referendando Weber, essa questão pode expressar-se da seguinte forma:

Assim como toda comunidade pode atuar como geradora de costumes, atua também, de alguma forma, na seleção dos tipos antropológicos, concatenando a cada qualidade herdada, probabilidades diversas devidas, sobrevivência e reprodução, tendo, portanto função criadora, e isto, em certas circunstâncias, de modo altamente eficaz. (WEBER,1994, p.39)

Hoje, a comunidade ribeirinha quilombola do Médio Itacuruçá é ocupada pelas famílias dos parentes, dos descendentes dos casais fundadores. Todo esse espaço é definido pela descendência e pelas trocas matrimoniais.

O ribeirinho quilombola busca firmar sua identidade na convivência comunitária com os seus pares. Quer seja nas reuniões da comunidade, nas instituições religiosas ou nas associações: ARQUIA (Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba), COOPROABA (Cooperativa dos Produtores de Artefatos de Abaetetuba), MALUNGU (Associação Regional dos Remanescentes Quilombolas do Pará).

A Organização política da comunidade apresenta caráter instrumental para que as famílias ribeirinhas quilombolas se apoderem e dominem os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento de forma autônoma e de gestão de maneira a fazer valer sua autodependência. As Associações buscam principalmente a afirmação de pertencimento de identidade negra e de território de remanescentes quilombolas.

Percebemos que ocorrem os movimentos de mobilização e desmobilização continuamente que se dão por vezes, por conta dos preconceitos gerados pelos estigmas existentes no interior do grupo e sofridos por eles. Vejamos que o modo como a sociedade concebe indivíduos estigmatizados, o encontro entre estes grupos e o meio social abrangente, coloca em evidência o efeito do estigma, fator que provoca uma situação angustiante para todos os envolvidos na comunidade.

Por outro lado, a afirmação da identidade ribeirinha quilombola, a valorização da ancestralidade africana na memória viva do passado, aqui posta anteriormente por Seu Big, e das culturas religiosas e saberes são elementos fundamentais que orientam as interrelações culturais e o diálogo na comunidade ribeirinha quilombola de Itacuruçá.

Segundo Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p.9)

Salientamos que a comunidade apresenta raízes, memórias quilombolas, de identidade negra, por isso Gomes (2003) a entende como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro”. Segundo a autora, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, p.171).

Neste enfrentamento, principalmente, o de vencer o silêncio e a invisibilidade em relação à questão étnica, muitos desafios são postos à comunidade. Um deles é em relação à religião. Presencia-se o catolicismo na vida de poucos comunitários que tem como devoção Nossa Senhora do Pau Podre. Este grupo se reúne semanalmente para as reuniões da Igreja e nos finais de semana com o catecismo para as crianças.

É importante também pontuar que a comunidade ribeirinha quilombola tem predomínio da religião Evangélica. Muitas famílias protestantes se unem para a realização de atividades desenvolvidas na Igreja. Em suas casas cotidianamente é vivenciada a prática religiosa. Em visitas, nos apercebemos dessa realidade

marcante. Ouvem pregações e música gospel em família durante os seus afazeres domésticos.

Segundo Salatiel Costa Santos, quilombola:

Nós temos um forte grupo de jovens que desenvolvem atividades na comunidade. Levamos a Palavra do Senhor. As crianças precisam de educação religiosa para respeitar os mais velhos, respeitar melhor a comunidade. Isto nos une muito. Formamos uma só família. Isto nos ajuda na comunidade quilombola. (SANTOS,S.C,2011)

O terreiro de umbanda se faz presente, mas pouco se manifesta na comunidade. Suas atividades são desenvolvidas à noite sendo visitadas por outras pessoas que vêm de outras localidades para as “benzições”.

A gente sabe que o terreiro é uma herança negra. Mas como somos protestantes, a gente não se envolve. Eles fazem os seus trabalhos sem incomodar a gente. E não é todas as noites. Quando menos a gente vê, ouve os tambores. Fica lá do outro lado. (COUTO,H.,2011)

Em relação ao fator religioso, destaca-se a predominância da religião protestante, embora as demais religiões busquem seu espaço nas organizações e manifestações na comunidade. No entanto, há proximidade de seus sujeitos pela necessidade da organização do trabalho comunitário.

Desse modo, o trabalho e a religião como aspecto cultural dos ribeirinhos quilombolas torna-se um dos elementos fundantes de compreensão do mundo em que vivem e do lugar no qual estão inseridos.

Referente a este aspecto híbrido da cultura são válidas as considerações de Homi Bhaba (1998), que tecendo uma análise da cultura no contexto pós-colonial, define-as como culturas marcadas por histórias de deslocamentos de espaços e origens. O autor frisa que tais deslocamentos ocorreram tanto na experiência da escravidão como na experiência da diáspora migratórias das metrópoles para as colônias e das colônias para as metrópole.

Na comunidade ribeirinha quilombola, com estes deslocamentos espaço-cultural mediante trocas culturais não são redutos fechados, como guardiões da tradição, mas suas manifestações culturais também são híbridas.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (HOMI, 1998 p.29)

Neste trabalho comunitário com raízes do passado, mas com dinamicidade do presente vivencia a reciprocidade e a sociabilidade dentro desses territórios e rios fazendo com que os objetos individuais sejam ao mesmo tempo coletivos, na qual se dá o empréstimo de matérias de trabalho, utensílios de casa, e até empréstimo de roçados e retiros, apresentando-se como instrumentos para construção do território e vida ribeirinha que compõem a comunidade. O fator comunitário do trabalho é relevante nos remanescentes quilombolas, como casa de farinha, galpão para fazer utensílios domésticos e/ou artesanato, canoas, rabetas, campo de futebol, igreja, etc., e que de fato, assumem papel importante na estrutura da geografia quilombola

Provocar discussão acerca da identidade quilombola e seu processo de empoderamento – aqui entendido como um processo que fortalece a autoconfiança dos ribeirinhos quilombolas em relação ao seu reconhecimento e identidade de ser, com intuito de capacitá-los para a articulação de seus interesses e para a participação na sociedade, além de lhes facilitar o acesso aos recursos sociais disponíveis e o controle sobre estes – é ação necessária, na perspectiva de enriquecer e apontar novos caminhos que estimulem o resgate da memória da comunidade, práticas sociais, religiosos e políticas públicas.

Ao primarmos por uma educação ética e política voltada à emancipação individual e coletiva que pense as relações étnico-raciais, cabe conceber a educação na interculturalidade. Candau (2006) explicita a educação intercultural nos seguintes termos:

Assumimos a opção pela educação intercultural, que concebemos como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à

diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e a desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presente nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. (CANDAU, 2006, p.9)

Neste sentido, a visibilização das lutas contra a discriminação racial, perpassa também pelo papel da educação e a importância dos grupos da comunidade na busca por uma educação que reconheça a diversidade cultural e racial brasileira.

Na comunidade de São João, apesar das divergências religiosas, o diálogo entre as religiões é possível, e pode fortalecer os processos de construção e resgates da identidade étnico-racial. Dá vida a processos que favoreçam o empoderamento, tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, a fim de torna-la sujeito de sua vida e ator social é firmado por Candau (2011):

O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais. (p.4)

Dessa maneira, a luta por uma educação que valorize as identidades étnicas, a incorporação nos currículos e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas afro-brasileiras, bem como processos históricos de resistência, são elementos que consideramos relevantes para se pensar nas relações étnico-raciais e educação.

O sujeito ribeirinho quilombola nos mostra que sua identidade está encrustada em aspectos interligados a sua história, aos seus saberes, ao trabalho, a sua

religião. Não cabe aqui definirmos o ser ribeirinho quilombola a partir de nossa visão, mas termos a sensibilidade de compreender a subjetividade que se faz presente na busca de sua autoafirmação que ao longo dos anos foi reprimida pela história dos que detinham o poder aquisitivo e de persuasão.

Portanto, o combate ao racismo e a construção de práticas sócio-educativas que reconheçam e valorizem as manifestações das diferenças culturais é um desafio constante para os ribeirinhos quilombolas.

3.3 O direito a terra quilombola no Médio Itacuruçá

O direito a terra e de ser quilombola foi arduamente tema de discussão na Comunidade de Itacuruçá que, até o final de 1990, se dizia que os seus moradores eram considerados ribeirinhos. Mas com as pesquisas realizadas pela Diocese de Abaetetuba, articuladas com a Associação dos Moradores das Ilhas (AMIA) foi constatado que os ribeirinhos de Itacuruçá eram remanescentes de quilombos. Esses remanescentes são herdeiros das lutas e tradições de quilombos, ou seja, demarcam tais espaços como fruto de remotas ocupações negras que estabelecem o direito a terra.

Em 2000, foi a primeira ocupação no INCRA do Movimento social chamado de Fórum do Nordeste paraense e região Guajarina de Abaetetuba foram 14 pessoas. [...] Foi entregue a primeira demanda das Ilhas no INCRA e negociadas as ilhas para serem trabalhadas.

Em 2001, foi criada a ARQUIA – Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba, com os objetivos de administrar as terras dos Quilombos, de buscar projetos de geração de renda e de resgatar a cultura negra. O primeiro presidente foi o Gersino. Conseguimos vários projetos como rabetá, barco, manejo de açai, piscicultura, criação de galinhas brancas e gigantes negras, porcos e viveiros de mudas.

No ano seguinte, a primeira grande conquista da ARQUIA, CPT e STR: dois títulos de reconhecimento de domínio para os Remanescentes de Quilombos. Foi feita uma grande festa de comemoração desta conquista.

O 1º título envolveu as Comunidades Quilombolas de Genipaúba, Acaraqui, Tauerá-açu, Arapauzinho, Baixo Itacuruçá, Médio Itacuruçá e Alto Itacuruçá. O 2º, as Comunidades Quilombolas de Nossa Senhora do Bom Remédio e Assacu. (CARTILHA CPT, 2005, p.20)

Segundo Rocha (2011), colaborador nas pesquisas históricas do Município de Abaetetuba, registra que Itacuruçá, enquanto comunidade, hoje é reconhecida como

remanescente de quilombo, devido à historicidade que a localidade vivenciou desde a colonização no Brasil. Esse reconhecimento atrela a ligação desta comunidade com o período escravista, por meio dos engenhos de açúcar, que em Abaetetuba como na Amazônia foi intensiva, existindo muitos engenhos que se instalaram nas cercanias de Belém e Tocantins (foto). A lavoura de cana-de-açúcar que se instalou na zona fisiográfica, sem dúvida, uma das mais ricas de elementos culturais da Amazônia.



Foto 4 Engenho Pacheco³ - na ilha do Furo Grande (Autor Angelo Paganeli,2009)

Rocha (2011) salienta que os braços para os canaviais inicialmente eram de índios cativos e, posteriormente, dos mesmos índios escravizados e dos escravos negros vindos de Angola e Guiné e isso até nos engenhos dos padres das missões, chegando aos rios de Abaetetuba. Os engenhos ficavam em mãos particulares, que solicitavam sempre mais escravos que seriam divididos entre os senhores de engenhos e os lavradores da terra.

³ - Engenho Pacheco. Localiza-se no Furo Grande, atualmente, em 2010 é o único engenho existente em Abaetetuba. É um antigo engenho, montado em 1925, com produção quase artesanal, maquinário inglês antigo e está em acentuada decadência.já obsoleto, do século 19 e fica situado em um barracão bastante velho construído em madeira, mas que ainda produz, precariamente, cachaça de modo caseiro.

Acrescenta que a produção de açúcar foi fundamental e passou a ser o principal produto de exportação local. Outra atividade do trabalho escravo se fazia presente entre os meeiros (proprietários que cediam as terras aos lavradores, mas recebiam metade da produção), sitiantes e outros autores que fundaram as localidades na região e onde atualmente moram seus descendentes.

Como frisa Machado (1986):

Da produção da cachaça, obtida a partir da cana de açúcar, se ocupava direta ou indiretamente, grande parte das famílias do município, principalmente das que moravam nas ilhas: desde o plantio da cana de açúcar, transporte e (nos engenhos) e até da comercialização. (MACHADO,1986,p.99-100)

Dessa forma, com a queda da produção da cana de açúcar no século XIX em Abaetetuba, muitos trabalhadores dos engenhos se retiraram para outros rios em busca de trabalho para a sua subsistência.

Não sei bem da nossa história, mas dizem que os negros que vieram pra cá eram negros que fugiam das fazendas de Abaetetuba e conseguiram viver nessas terras por muito tempo, até ser habitada como é hoje. (MENDES,2011)

Um desses deslocamentos de deu para o Rio Itacuruçá (ROCHA,2011).O aspecto agrícola caracterizou a partir de então, a comunidade de São João do Médio Itacuruçá na categoria “populações tradicionais”, notadamente na Amazônia,

Segundo Vilhena (2005), as populações tradicionais são aqui entendidas como aquelas que habitam o interior da Amazônia, cuja relação com a natureza é marcada por um processo herdado culturalmente de antigos grupos nativos da região. Dentre elas, destacam-se populações ou comunidades geralmente designadas por outro termo que hoje ganha conotações políticas: as ribeirinhas, quando se trata daquelas que habitam as margens dos rios nesta região, vivendo da extração e manejo de recursos florestais e aquáticos e da pequena agricultura.

Enfatiza Rocha (2011) que a comunidade ribeirinha quilombola se constituiu em Itacuruçá pelo forte laço de parentesco e vizinhança que é presenciado na comunidade, personificado através de famílias originárias: Valdemira de Araújo (Mira), nascida em 03/04/1841; Belmiro Nery da Costa (1904,1905,1906); Emygdio

Nery Sobrinho (1906), Maria da Glória Nery (1906), representantes mais velhos das famílias que, para os moradores, são consideradas as mais antigas da comunidade.

Nossas famílias são formadas tudo por parentada, mesmo os que não são de nossa origem negra. Você vê que hoje é tudo misturado, mas somos família. Tem umas mais antigas, outras se formando. Aqui e acolá tem sempre o nosso sangue. (COUTO,H.,2011)

Nas comunidades ribeirinhas quilombolas da Amazônia, a construção da comunidade se dava principalmente por meio do núcleo familiar. Isso fica evidente em Itacuruçá com as famílias Nery, Sobrinho, Carvalho que, ao longo do tempo, criaram um território ribeirinho rural.

Os moradores de Itacuruçá tiram do rio e da terra o sustento da família, como a pesca para consumo próprio, a agricultura com o cultivo da mandioca que serve para o próprio abastecimento interno, a produção de telhas e tijolos nas olarias direcionadas para a comercialização, com renda voltada para comprar os produtos que a família não produz.

Destacam-se como elementos associativos em Itacuruçá a extrema importância da relação dos rios, terra, natureza e trabalho, bem como o forte grau de parentesco. Estes fatores foram relevantes para os moradores aceitarem com facilidade o título coletivo de posse da terra, ficando ressaltada a importância das relações familiares e de vizinhança que é construída dentro do território ribeirinho quilombola.

Após o início do processo de reconhecimento quilombola em 2001, os ribeirinhos de Itacuruçá passaram a ter um vínculo definitivo com a terra enquanto titulação coletiva. Sendo o título coletivo, esse só poderá ser transferido de pai para filho, ou seja, deve passar de geração para geração, não podendo assim ser vendida. Dessa forma, percebemos que a única maneira de alguém integrar-se à comunidade será por meio do matrimônio. Embora, hoje se perceba que empresas agroindustriais no cultivo e industrialização do dendê venham negociando diretamente com as famílias o aluguel das terras quilombolas.

Atualmente, com a luta pelo título coletivo, os ribeirinhos quilombolas garantem a posse definitiva de suas terras, guardando seus territórios de possíveis invasões, do desmatamento desenfreado, da proteção dos rios e das matas e da

alteração de sua pequena lavoura e manejo dos açaçais. Para que se vençam esses desafios, a comunidade busca se unir pela própria asseguridade quilombola.

O ITERPA (Instituto de Terras do Pará) oficializou a titulação das Comunidades Remanescentes Quilombolas do Médio Itacuruçá em cinco de junho de dois mil e dois (05/06/2002). A terra passa a ser de fato e de direito deste povo. Direito conquistado no embate de lutas políticas com mobilização de várias entidades negras e Movimentos Sociais.

Um desses momentos foi vivenciado no final da década de 1980, quando o Brasil passou por um momento especial. Sob forte pressão, os parlamentares aprovaram uma nova Constituição para a nação brasileira. A nova Carta Magna (Constituição de 1988) trouxe uma novidade que modificou, parcialmente, a história de uma parcela do trabalhador do campo. No art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias foi inserido um direito especial: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (TRECCANI, 2006, p. 83).

Em 22 de junho de 1988, foi votado em primeiro turno o art. 24 do ADCT, que estava redigido desta forma:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando as suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombados os sítios detentores de reminiscências históricas, bem como todos os documentos dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988)

A partir dos primeiros anos do século XXI, com a nova configuração da política marcada pela inserção dos territórios quilombolas, com relação à promoção de ações que visam direitos e justiça social, emergem, então, intensas organizações dos movimentos sociais com debates acerca do direito à propriedade da terra para os grupos caracterizados como remanescentes de quilombos. Tal conquista se dá a partir do evidenciamento de diversas comunidades em todo país e reconhecidas legalmente pelo processo de titulação.

O Caderno do ITERPA (2009) ressalta que a luta pelo reconhecimento do domínio de terras das comunidades remanescentes de quilombos do Pará é um

marco para os movimentos sociais. Assim como ocorreu em nível federal, também no Pará a consagração constitucional do direito ao título da terra não foi fruto do trabalho desenvolvido pelos quilombolas, mas do movimento negro urbano, liderado pelo Centro de Estudos e Defesas dos Negros no Pará – CEDENPA. Sua primeira vitória foi a inserção na Constituição Estadual do art. 322, que apresenta a seguinte redação em consonância com a Constituição de 1988:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos no prazo de um ano, após promulgada esta Constituição. (CADERNO ITERPA, 2009, p.34-35)

Arruti (2006, p.28) se insere no debate proveniente dessa normatização de demandas sociais e representa importante contribuição para a implementação de um direito que traz inúmeras implicações no plano das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade. Enfatiza que o ano de 1988 representou um importante marco na história política e social do Brasil, pois neste momento ocorreu a promulgação de um novo texto constitucional que, ao mesmo tempo em que procura romper com o período ditatorial pós-64, eleva à categoria de sujeitos de direitos a grupos secularmente marginalizados durante o processo de formação da nação brasileira. Assim, destaca-se como resultado das lutas empreendidas pelos movimentos sociais de corte étnico-racial negro.

Segundo o Sousa e Macedo (2010, p.1) conforme dados de sua pesquisa sobre a territorialidade Quilombola no nordeste paraense, apontam que no Pará, sabe-se da existência de 240 comunidades remanescentes de quilombos, que seguem uma trajetória de luta por direitos. Dessa forma, a resistência negra, isto é a luta na organização e mobilização política e permanência dos valores culturais nos apontam através das comunidades quilombolas, a possibilidade de construir um território livre da “escravidão” que ainda persiste na sociedade capitalista. Salientam que as comunidades quilombolas “expressam uma estratégia de oposição aos valores escravocratas, formando as bases de uma sociedade fraterna, livre dos diferentes níveis e tipos de preconceitos e de desrespeito a sua humanidade”. (SOUSA e MACEDO,2010,p.1)

Dessa forma, as marcas da solidariedade e uso coletivo da terra, fortalecem a luta da comunidade ribeirinha quilombola de São João do Médio Itacuruçá apresentando-se como um território favorável a reprodução do trabalho no campo. Neste sentido, a terra, os rios, a mata representa uma marca imprescindível à luta e à organização dessa comunidade, que atenta pelos direitos a melhores condições de vida, à liberdade, cidadania e igualdade.

Portanto, reconhecer as terras dos remanescentes ribeirinhos quilombolas, é reconhecer os rios, a terra e matas como parte de suas vidas. Para esses sujeitos trabalhadores ribeirinhos rurais em suas diversas atividades, é um valor material e imaterial, que pode ser visto nas relações diárias na comunidade ribeirinha quilombola.

3.4 Os saberes do trabalho na comunidade de São João

Com apropriação das entrevistas dos sujeitos da comunidade ribeirinha quilombola discorreremos os saberes relevantes no interior desta comunidade. Referendamos intencionalmente os sujeitos da turma da Educação de Jovens e Adultos no intuito de, posteriormente, a partir de suas falas, relacioná-las a discussão da EJA no espaço escolar. A dimensão de educar dos sujeitos da EJA vincula-se aos diversos saberes nas atividades, como o extrativismo e manejo de açaiuais nativos, as olarias na produção de telhas e tijolos e o cultivo da mandioca. Essas atividades estão imbricadas na forma de ser desses sujeitos, na história do seu lugar, à sua prática cotidiana caracterizando-se no convívio de família. Celino Costa nos fala:

A gente já tinha uma vida mais tranquila. Aqui tudo era só família, crescemos todos juntos. Com a história das terras quilombolas, as áreas passaram a ser das famílias, ela é usada pra família. Se tiver pessoa sem trabalho de uma família, ele trabalha junto com outra porque não tem trabalho pra todos. Existem áreas que pertencem a todo mundo, como as casas de farinha, o retiro, as olarias que às vezes tem de seis a oito famílias juntas. Do trabalho que sustenta a gente, o principal mesmo é a farinha extraída da mandioca e também as olarias. (COSTA, C,2011)

O trabalho comumente é dirigido pelo responsável da família, e realizado por outros familiares ou pessoas contratadas de fora da comunidade. São diversos os saberes envolvidos ao processo do trabalho, cabendo aqui apresentá-los.

3.4.1 O saber do Manejo do açaí

Um dos saberes adquiridos na vida árdua do trabalho pela sobrevivência é o do manejo de açaí. Muitos jovens e adultos da EJA exercem esta atividade:

Eu trabalho com o açaí desde menino mesmo. Ajudo meu pai. Antes a gente vendia melhor. Hoje a gente ganha pouco. Trabalho de manhã e à tarde. Minhas mãos e pés doem muito, é mesmo pelo trabalho. À noite quando não estou tão cansado venho para aula da EJA. (COSTA,C.,2011)

Esta atividade exige certas habilidades dos adolescentes e jovens que, para a subida das árvores, utilizam a peconha. Esta é reconhecidamente uma arte na paisagem amazônica.

A produção de açaí é muito forte, porém grande parte ainda é destinada ao consumo das famílias. Esta colheita se faz de forma tradicional presente no saber e cultura dos ribeirinhos quilombolas, o que exige dos apanhadores do açaí habilidades físicas específicas.



Foto 5 Apanhador de açaí utilizando a peçonha. (Arquivo da Pesquisa,2011)

Segundo estudos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA,2006) o pé de açaí é uma palmeira e nasce em touceira de cinco a seis perfilhos, em áreas alagáveis, alcançando 15 metros de altura, cujos troncos medem aproximadamente 25 cm – medida desproporcional em relação a sua altura média. O fruto nasce em cacho com coquinhos pretos. Essa palmácea produz o cacho um pouco abaixo das folhas, quase no topo. O cacho não pode ser derrubado ao chão, pois perderia rapidamente propriedades importantes entre elas a de antioxidante. Para colher o cacho sem danificar, o colhedor usa criativamente a peçonha – um tipo de enlaço feito com tecido ou fibras vegetais colocado aos pés para subir com agilidade na palmeira (Foto 5). Após subir na árvore de açaí, o colhedor corta com facão e retorna com o cacho na mão.

Essa operação requer muita habilidade. O colhedor repete esse ato nos dias de hoje, cerca de dezenas de vezes ao dia. Essa atividade vai se tornando aprimorada, pois os apanhadores começam as colheitas entre a idade de sete a dez anos.

Desde cedo apanho açaí. Ninguém me ensinou, não. Eu aprendi vendo os outros subindo. Aí, depois não me deixaram de mão. Sempre subo, sempre subo. Tenho mão e pés arrebetados. Já estou acostumado com a luta.

Tenho ido pra escola, mesmo cansado porque não quero ficar sempre apanhando açaí. (SANTOS, M.,2011)

O açaí em Itacuruçá é um produto de consumo local, fazendo parte da cultura da vida dos ribeirinhos quilombolas que usualmente misturam o açaí com farinha de mandioca e se alimentam no acompanhamento do peixe, camarão, carne e outros.

3.4.2 O saber da produção da farinha de mandioca

Outro saber que se sobressai na comunidade é a produção da farinha de mandioca. É saber repassado pelos mais experientes e requer manejo especial no trato. A educanda Janete do Socorro trabalha com sua família na produção da farinha. Segundo ela, o trabalho não dá lucro, é dispendioso, mas é um momento de confraternização na família:

O momento do retiro é a parte mais boa. Vem todo mundo fazer farinha, beiju. A gente trabalha, sua, come juntos, e depois dividimos o produto. Neste tempo eu não vou pra escola, até porque o tempo não dá e a gente cansa muito. (RODRIGUES,2011)

Esta fala é reiterada pelo educando Costa (2011) quando diz: “a farinha é nosso benefício, mas eu não quero ficar neste ofício não. A gente sabe o que passa. Eu canso, mas venho estudar, às vezes falto, mas estudo”.

Segundo Mendes (2011), ribeirinho quilombola e agricultor familiar em entrevista concedida em junho de 2011, nos relatou o processamento da farinha de mandioca aqui descrita. Frisou que a farinha vem a ser o primeiro alimento junto com o açaí para muitas famílias amazonenses. O saber da produção de farinha é cultivado de maneira tradicional. Dos 400 agricultores sócios da ARQUIA (Associação dos remanescentes quilombolas de Abaetetuba) em Itacuruçá, 120 se dedicam ao cultivo da mandioca no modo tradicional.

Salientou que na colheita da mandioca, as raízes para fabricação de farinha são colhidas com a idade de 16 a 20 meses, entre abril e agosto, quando apresentam o máximo de rendimento (foto 6).

Evidenciou que o processamento deve acontecer logo após a colheita ou no prazo máximo de 36 horas para evitar perdas, escurecimento, resultando em produto de qualidade inferior, pois logo após a colheita, inicia-se o processo de fermentação das raízes. Devem ser evitados atritos e esfolamentos das raízes, o que provocaria o início da fermentação, também resultando em produto de qualidade inferior.

Em seguida, as raízes devem ser lavadas para eliminar a terra aderida à sua casca e evitar a presença de impurezas que prejudicam a qualidade do produto final.



Foto 6 Apanhando a mandioca
(Arquivo pesquisa)



Foto 7 Descascando a mandioca
(Arquivo da da pesquisa)

Outra etapa, segundo o entrevistado, é o descascamento que se dá pela eliminação das fibras presentes nas cascas, substâncias que escurecem a farinha. O descascamento é feito de forma manual, com facas afiadas ou raspador (foto 7).

Após o descascamento, as raízes devem ser novamente lavadas para retirar as impurezas a elas agregadas durante o processo. A lavagem é realizada à beira do rio com fluxo contínuo de água. A lavagem e o descascamento bem feitos resultam na obtenção de farinha de melhor qualidade.

Dessa forma, a ralação é feita de forma a permitir afinação e textura mais homogênea da farinha (foto 8).



Foto 8 - Ralando a mandioca (Arquivo da pesquisa)

Acrescenta que a etapa da prensagem, que é o processo de socar a mandioca, deve acontecer logo após a ralação, para impedir a fermentação e o escurecimento da farinha. É realizada em tipiti – instrumento de fibras de palmeira da folha de miriti num formado cilíndrico em média de 1,50m de comprimento (Foto 9). A mandioca ralada é prensada (colocada, socada) neste tipiti e pendurado para escoamento do líquido, denominado de tucupi (Foto 10). Esse processo tem como objetivo reduzir, ao mínimo possível, a umidade presente na massa ralada, impedindo o surgimento de fermentações indesejáveis, além de economizar tempo e combustível na torração, possibilitando uma torração sem formação excessiva de grumos (caroços).



Foto 9 Emprensando a mandioca no tipiti (Arquivo da pesquisa,2011)



Foto 10 Escorrendo a mandioca no tipiti (Arquivo da pesquisa,2011)

Na continuidade do relato, o Senhor Pedro ressalta que a água resultante da prensagem da massa ralada é chamada "tucupi" e é muito tóxica e poluente. No entanto, em seus saberes, o ribeirinho quilombola trata o tucupi sob a forma de cozimento, transformando-o numa bebida usada para tempero e molho na culinária paraense: tacacá, peixe no tucupi, pato no tucupi, etc. Uma tonelada de mandioca produz cerca de 300 litros de "tucupi". "Mas aqui na nossa comunidade já não chegamos neste nível. A nossa produção é pouca". (MENDES, 2011).

Enfatiza ainda, que ao sair da prensa, a massa ralada está compactada, havendo necessidade de ser esfarelada para permitir a peneiragem. Esse esfarelamento é feito manualmente (Foto 11). Em seguida, passa-se a massa na peneira, na qual ficarão retidas as frações grosseiras contidas na massa, chamada crueira, que pode ser utilizada na alimentação de animais.



Foto 11: Soltando e peneirando a massa da farinha (Arquivo da Pesquisa, 2011)

Após o esfarelamento/peneiragem, a massa é colocada em tacho, no forno para eliminação do excesso de água, gelatinando parcialmente o amido, por um período aproximado de 20 minutos, com o forneiro mexendo a massa com o auxílio de um rodo de madeira, de cabo longo e liso.

Em seguida, a farinha vai sendo colocada em pequenas quantidades em outro forno para uniformização da massa e torração final. O forneiro, com o auxílio de um rodo de madeira, vai mexendo, uniformemente, até a secagem final do produto, chegando ao ponto da umidade certa (Foto 12).

Os fornos de secagem ficam em locais cobertos para proteger o forneiro e a farinha contra chuvas e ventos. A torração tem grande influência sobre o produto final, porque define a cor, o sabor e a durabilidade da farinha e deve ser realizada no mesmo dia da ralação das raízes.

A farinha é armazenada em local seco e ventilado e, posteriormente, ensacada para consumo ou venda.



Foto 12 - Torração da farinha (Autor Salatiel,2011)

Esses relatos são fidedignos por partir da própria vivência e experiências de vida do Senhor Pedro e comunidade (foto12). Ele expressa com propriedade as etapas relatadas da produção de farinha junto com seus familiares.

3.4.3 O saber na produção das olarias (telhas e tijolos)

O Sr. Humberto Carvalho do Couto, conhecido como seu Big, mestre das olarias na comunidade São João do Médio Itacuruçá, conta-nos sobre o processo de produção do tijolo e da telha. Sua sabedoria se traduz na habilidade, na esperteza de lidar com cada tarefa.

Segundo seu Big, em parceria com a ARQUIA, as olarias produzem entre 600 a 800 telhas/dia/olaria, gerando emprego direto para aproximadamente 275 famílias participantes da associação.

Das atividades artesanais, se sobressaem as realizadas nas olarias, tornando-se laborais, insalubres, cansativas e com extensas horas de trabalho árduo. São tarefas que exigem muito esforço físico, desde as atividades de produção de tijolos à preparação e separação da argila nas marombas (local onde se produzem telhas e tijolos de argila) e, ainda, da queima da argila e de sua secagem natural. As marombas ficam localizadas na beira dos rios, geralmente próximo da residência da família até o escoamento da produção.

Estas árduas tarefas são exercidas pela maioria de jovens e adolescentes numa atividade que requer bastante esforço físico. Para empilhar tijolos (Foto 13) ou telhas e ainda enfornar tijolos (Foto 14) estes trabalhadores recebem remuneração de 25 a 28 reais por dia. A presença de mulheres e crianças não é frequente no trabalho das olarias; estas se limitam mais ao trabalho doméstico.

Empilhar tijolo é muito cansativo. A gente se desgasta muito. Tenho dores nas costas, cabeça. Meu corpo fica ruim. Eu acho que na escola sou o que mais falta. Mas a professora tem paciência, sempre ela me ensina o atrasado. (COSTA,C.,2011)

É mister compreendermos que o aproveitamento dos jovens, adultos e idosos não corresponde às expectativas requeridas pelo Sistema de Ensino. O corpo dói, o cansaço domina. Lidamos com homens e mulheres que trazem uma vida de trabalho nas costas. Como lidar com esta realidade?



Foto13 Empilhamento de tijolos (Autor Salatiel,2011)



Foto 14 - Trabalho de empilhamento no forno - tijolos crus (Autor Salatiel,2011)

O trabalho na olaria beneficia a comunidade, proporcionando geração de emprego e renda para um elevado número de pessoas que trabalham como lenhadores, barreiros, queimadores, barqueiros, artesões da maromba, além dos atravessadores que compõem toda uma cadeia produtiva. Esses atravessadores são os que investem com o capital financeiro para a manutenção do processo das olarias. Lucra quando compra a produção abaixo e revende acima do preço de mercado.



Foto 15 - Recarga e escoamento de tijolos via ramal (autor Salatiel,2011)

Para escoar a produção de tijolos e telhas (Foto 15) e se locomover para as localidades mais próximas, os ribeirinhos de Itacuruçá utilizam a via terrestre, utilizando-se principalmente o ramal de Itacuruçá. Mas, como toda a vida do homem ribeirinho depende também do rio, vale confirmar que é por essa via que se faz o escoamento das produções de tijolos. Pela via fluvial, usa-se a rabeta que é um tipo de embarcação pequena com motor, transporte aquático rápido com capacidade

para 15 pessoas, comum entre as famílias de ribeirinhos da Amazônia ou também o rabudo-rabeta que tem maior potência e velocidade (Foto 16).



Foto 16 Rabudo, transporte fluvial veloz - Rio Itacuruçá-Médio (Autor Salatiel,2011)

A tradição cultural é um fator determinante nesta atividade, pois o ofício de oleiro é repassado de geração a geração. De maneira natural, no convívio coletivo, os mais velhos vão repassando suas experiências e vivências do dia a dia para os que vão chegando, desde cedo, à profissão. Esses sujeitos trabalhadores carregam uma história de vida e trabalho.

Outras atividades são exploradas, mas sem muita geração de renda, sobressaindo-se mais para o consumo das famílias: queima do carvão, pesca, colheita de frutos e frutas (jambo, pupunha, pimenta do reino, abacaxi, maracujá).

Ao discorrer sobre o trabalho dos ribeirinhos quilombolas, temos clareza de que o homem se constitui como ente racional, por sua consciência, desenvolve a

capacidade de fazer algo mais, isto é, trabalhar, conforme afirma Pinto (1993, pp. 70-71):

Por sua capacidade de trabalhar, o homem modifica a si mesmo (faz a si mesmo o homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutiveamente) novo: o plano social. (PINTO, 1993, p.70-71)

Os saberes ribeirinhos quilombolas na Amazônia são construídos em diversos espaços do contexto social. São saberes que se fazem no processo de aprendizagem do trabalho de seus sujeitos, nas relações sociais travadas no dia a dia, na vivência histórica e na socialização familiar. Afirmamos que o saber dos ribeirinhos quilombolas é uma singularidade, enriquecida de conhecimentos construído na dinâmica emergente da luta pela própria subsistência. Para tanto, percebe-se que o saber vinculado ao processo do trabalho está vinculado também às suas necessidades de vida. “[...] trabalho é criação, aprendizagem, desenvolvimento, dominação e aquisição de saberes”. (PEREIRA ; ARANHA,2006, p. 106)

Ligado, portanto, ao trabalho e a necessidade de vida, os saberes ribeirinhos quilombolas se articulam na troca entre os pares de maneira que na relação de trabalho se sobressai o ensino dos mais velhos e por outro lado, os mais novos aprendem levados pela necessidade do trabalho.

... se o trabalho é atividade que produz materialmente a própria vida; e se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito, então não há como recusar o caráter educativo imanente a toda a história do homem. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 23-24).

Brandão (2002) reitera que é na relação do homem com os elementos da própria natureza que ele, o homem, se faz como ser cultural e que esta cultura depende das atividades do aprender para desenvolver-se, e esse processo de aprender, que chamamos educação, caminha inseparável da recriação daquilo que recebemos da natureza e que chamamos de cultura.

É cabível aqui refletirmos a posição de Arroyo (1995 ,p.79) que o saber é um produto resultado da práxis social, pois advém de uma concepção de mundo, de

sociedade, de homem que continuamente se expressa no todo social desafiando assim, as práticas e concepções hegemônicas.

Portanto, os saberes dos ribeirinhos quilombolas, está envolto à sua identidade, seu modo de viver, suas emoções, sua necessidade básica de vida.

Na diversidade de saberes , formada por traços geográficos, circundados por rios, terra firme, matas, condições de vida simples do campo, as dificuldades de acesso às comunidades ribeirinhas quilombolas é um dos motivos que favorece a exclusão, o que requer uma política do setor educacional do Município, Estado e Nação que venha primar por uma melhoria na qualidade e condições de vida desse povo.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INTER-RELAÇÃO COM OS SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS

O contexto dos sujeitos da EJA é permeado de diversidade. A partir da leitura dessas realidades se propiciam as problematizações em relação à atuação dos e com os sujeitos. Faz-se necessário indagarmos com qual sujeito estamos lidando no dia a dia, em que contexto ele vive. Isto, independente do espaço sobre o qual estamos concretizando nossas experiências: escolarização ou espaço além da escola. Dessa forma, é necessário investigar a relação entre os saberes dos ribeirinhos e a prática da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta um processo muito mais complexo do que a referência de uma “modalidade de ensino”. É permeada por uma dinâmica social e cultural intensa presenciada envolta a tensões, lutas, organizações, movimentos sociais que emergem das ações dos sujeitos sociais ao longo da história vivenciada por homens e mulheres.

O direito à educação é reconhecido mundialmente e está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1949. Advoga que toda pessoa tem direito à educação. Uma educação que venha contribuir com o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos e pela liberdade fundamental do ser, não importando a classe, cor, sexo, nacionalidade, ou outros. Cada ser humano deve ter a garantia desse direito universal. Uma educação que seja ao longo de toda a vida, sem limites aos muros da escola.

Abordar a EJA na realidade ribeirinha quilombola nos traz como desafio uma retomada à concepção de Paulo Freire que, reconhecidamente, enfrentou contextos de opressões, medos, exílio e foi além das críticas, das teorias antagônicas ao seu pensar e que, na contemporaneidade, de modo significativo e diferenciado, impulsiona possibilidades de discussões com mais persistência nas escolas e no fazer da prática docente.

Os sujeitos ribeirinhos quilombolas da EJA da comunidade São João de Itacuruçá, que buscam o seu reingresso e permanência no espaço escolar,

enfrentam diversos desafios. Um deles é em relação à escola, ao currículo e à formação de professores que, em número significativo, ainda não conseguem ter a leitura de uma educação voltada para a afirmação cultural, marcada na vivência de identidades. Esta lacuna se dá pela precariedade de visão social, econômica e política que retrata um quadro excludente desses sujeitos.

Paulo Freire (1983,1986) salienta que, a partir da leitura da dramaticidade vivenciada pelos sujeitos, se incita a luta pelos direitos, e por uma educação que prime para que os sujeitos tenham a liberdade de pensar, de questionar e refletir sobre a sua realidade. É interessante frisar que Freire, ao conceber uma educação que busca questionamentos, vem se firmar numa proposta que emerge na dialética, na reflexão e ação, no enfrentamento às estruturas vigentes de dominação.

Dessa forma, ao olharmos o sujeito da EJA na sua especificidade de ser, em nenhum momento o teremos como objeto a ser manipulado, doutrinado, mas como pessoa reconhecida como fundamental no processo de educação no qual está envolvido constantemente.

Nesta particularidade, a educação dos ribeirinhos quilombolas tem princípios básicos de família. Sua organização religiosa e familiar, seus interesses políticos, sociais e econômicos são entranhados pelos saberes vivenciados na comunidade nas mais diversas atividades desenvolvidas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação, educações. (BRANDÃO, 1995, p.18)

Brandão (1995) frisa que a educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. Dessa forma, não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre. Existem inúmeras educações e cada uma atende à sociedade em que ocorre, assim, é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto a educação de uma sociedade possui identidade.

A educação ocorre fora das paredes da escola, no próprio contexto da comunidade. A única forma de reinventar a educação, como dizia Paulo Freire (1993), é trazê-la ao cotidiano do aluno, fazendo com que a vivência e as

experiências do indivíduo façam parte efetiva da escola, e a educação será livre e comunitária.

Neste sentido, Brandão (1993, p.18) nos mostra que a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. A evolução da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimentos, criando situações sociais de ensinar-aprender-ensinar. Acrescenta o autor que a educação é praticada com tamanha intensidade em alguns lugares, que, às vezes, chega mesmo a se tornar invisível. Inclusive, em muitos grupos, as crianças veem, entendem, imitam e aprendem com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer as coisas. Neste sentido, a socialização é responsável pela transmissão do saber.

Com o passar do tempo a educação foi evoluindo, mas isso não significa que a educação melhorou, pois não tive muito estudo, mas aprendi com meus pais e tias. Apesar de hoje termos um ambiente adequado, mas não é todos que tem esse privilégio, pois em alguns lugares ainda estudam em centros comunitários e barracões alugados etc. Mas mesmo assim, os professores estão sendo pagos para levar a educação até eles. (MENDES,2011)

A educação tem uma amplitude de vida integrada à vivência do dia a dia de seus sujeitos, mas que, por exigência dos padrões sociais do capitalismo, se faz necessário que as comunidades se abasteçam de novos conhecimentos para o enfrentamento e apoderamento no embate às explorações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Falar da identidade da EJA nos leva a enfatizar a vida e saberes de seus sujeitos. Para Margarida Machado (2011), “a identidade da EJA é aquela que melhor corresponde à identidade dos sujeitos da EJA, sejam eles jovens, adultos ou idosos”.

Segundo os Fori de EJA, a Educação de Jovens e Adultos concebe seus educandos como sujeitos de direitos, que devem ter à sua disposição uma educação de qualidade, que considere nas questões educativas as histórias de vida dos sujeitos, as necessidades, as emoções, a realidade sócio-econômica e cultural que contribuíram para sua condição de vida enquanto ser humano.

Um dos objetivos da EJA é, sobretudo, proporcionar aos jovens, adultos e idosos que não tiveram possibilidade de concluir seus estudos na infância e na adolescência, o acesso ao Ensino Fundamental e Médio, mas que tenha direito de prosseguir seus estudos, pois deve ser-lhe assegurada uma educação ao longo de toda vida. Vejamos o que enfatiza o Documento Base Nacional referente à EJA (MEC, 2009):

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, [...] que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA. (BRASIL, 2009,p.2)

No intuito de diálogo dos saberes ribeirinhos quilombolas com a Educação dos Jovens e Adultos fez-se necessário nesta seção, a leitura da dinâmica política que move a EJA, até porque a comunidade ribeirinha quilombola se mune na organização política a partir da vida de seus sujeitos. Sua riqueza consiste em experiências de vida, de saberes, do trabalho de subsistência que marcam a identidade ribeirinha quilombola, e que vem firmar as marcas da EJA nesta localidade.

4.1 Singularidade dos sujeitos ribeirinhos quilombolas na Educação de Jovens e Adultos

Partindo do contexto ribeirinho quilombola, torna-se pertinente pensar a EJA com base nas demandas de uma educação voltada às suas experiências e saberes que faz do jovem, adulto e idoso um aprendiz que dialoga frente aos novos conhecimentos a partir de sua própria realidade.

Nessas relações, a educação deveria ser vivenciada pelos jovens, adultos e idosos a partir do contexto significativo para suas vidas. Para o jovem filho de trabalhador, ou ainda trabalhador, que por diversos motivos, inclusive extensa jornada de trabalho, tarefas que variam conforme a função exercida e, muitas vezes,

cansativas, o trabalho passa a ser mencionado como um dos motivos do atraso nos estudos e maior tempo de permanência no sistema educativo para a conclusão de escolaridade.

Os sujeitos da EJA, por meio do trabalho, vivenciam uma realidade que não é somente tarefa individual, mas se dá na relação social entre os homens que transformam e modificam o seu local.

Nesta concepção, podemos ressaltar o pensamento de Pinto (1993, p. 69) ao enfatizar que a educação é uma tarefa social total que se apresenta em duplo sentido: a) de que “nada está isento dela”; e b) de que “é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo”. Assim, por fazer parte de uma comunidade, os sujeitos estão sempre num processo de educar. O que, de fato, implica, conforme as exigências da sociedade, mudanças de conteúdo e de significado no desenvolvimento orgânico e psicológico que, no decorrer de etapas de sua vida, se fazem necessárias para a distinção de capacidades de ação e trabalho.

A perspectiva histórica, política e econômica que vai se desencadeando ao longo do processo de educação nos auxilia na compreensão da forma como evoluiu a concepção acerca da problemática de educação de jovens e adultos no Brasil, até porque este tema não nos leva apenas à reflexão sobre a faixa etária dessas pessoas, mas a especificidade cultural que cada uma traz. Ao olharmos para o jovem e o adulto, delimitamos um grupo de pessoas de certa forma homogêneo numa diversidade de grupos culturais em nossa sociedade. Mas quem é o adulto e jovem da EJA?

Oliveira (1999, p.59) salienta que o adulto na EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas as mais diversificadas. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar. Esse filho do trabalhador tem uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalha em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência. Busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries de estudo para suprir o tempo perdido fora da escola.

Oliveira (1999) nos apresenta uma das situações com as quais nos confrontamos quanto à busca do acesso a EJA pelos jovens e adultos e idosos entre tantas outras expostas, conforme a diversidade e especificidades dos sujeitos que retornam a escola. Torna-se necessário um olhar diferenciado para a realidade dessas pessoas.

Pinto (1993.p.79) enfatiza que o adulto é o indivíduo que, sendo membro da sociedade, cabe-lhe, assim, a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie.

O adulto é o ser humano no qual se verifica a potência e o caráter de ser trabalhador. Ele torna-se produto de seu próprio trabalho que se incorpora ao trabalho social geral, aplicado a construir a sociedade. A situação de analfabeto não constitui obstáculo à consciência de seu papel enquanto cidadão de direitos e deveres sociais. Pelo trabalho, ele tem uma atuação em seu meio: muitos chegam a ser líderes de movimentos sociais, portanto atuam como sujeitos educados, embora não na forma alfabetizada, escolarizada. Por outro lado, a sociedade intenciona educá-los para atuarem em níveis culturais mais elevados e correspondentes aos interesses de seus dirigentes, ou seja, principalmente, conforme as exigências econômicas.

O sujeito trabalhador, ao atuar frente às organizações comunitárias com participação mais ativa no coletivo social e político, vai se apercebendo da consciência enquanto trabalhador, embora como nos afirmou Pinto (1993), sem escolaridade, sem ser alfabetizado, este sujeito vai se apropriando de uma outra educação que é adquirida no convívio social, nas relações, no trabalho. Como expõe o autor, este sujeito adulto é reprodutor da espécie, portanto cabe a ele, o cuidado com a educação dos filhos. Dessa forma, tem a incumbência de educá-la. Assim, a educação dos filhos tem o significado do cuidar para que eles aprendam a ler e a escrever frequentando a escola.

É inegável que a necessidade de escolarização seja mediada pelas exigências materiais de subsistência da família que, por sua vez, é determinada pelas condições sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, a educação dos filhos que, ora é vista como dependente da consciência dos pais, depende, essencialmente, dos fatores materiais de existência ou sobrevivência da família.

Convenhamos que, ao se proporcionar educação, principalmente com o adulto que tem filhos, torna-se desafiante tal tarefa, na medida em que não se pode separar a educação dos filhos da própria educação dos pais, isto porque, conforme justifica Pinto (1993.p.81), o sujeito adulto não deseja se alfabetizar se eles (os pais) não conseguirem saber ao menos tanto quanto seus filhos. E aqui sentimos a necessidade de uma educação infantil simultânea ao processo de alfabetização adulta. A educação de jovens, principalmente dos adultos tem o caráter de corresponder à educação de seus próprios filhos. Lutam para superar suas condições precárias de vida que estão na raiz do problema do analfabetismo.

Ao relacionarmos a alfabetização dos pais com a educação dos filhos, referimo-nos à universalização da educação vivenciada na década da “Educação para Todos” (1930): destacam-se estudos e estimativas de custos que só consideraram a educação primária à população infantil, havendo assim, um desestímulo aberto ao investimento em educação de adultos. Em desapontamento a essa situação que, de fato, vem a ser um descaso à educação de adultos, Torres pontua:

Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos - comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos professores é condição sine qua nom para expandir e melhorar as condições de ensino. (TORRES, 1999, p. 20)

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar através da história da educação no Brasil, a partir desta década, pois neste período a sociedade passa por grandes transformações, onde o sistema de ensino de educação começa a se firmar. Além do crescimento no processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos, na educação, o único interesse do governo era alfabetizar as camadas baixas com intuito de aprender a ler e escrever.

Na garantia de uma educação como direito a Constituição Federal de 1988 expressa ser dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 208) e

a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (Art. 4º). Advoga-se portanto, que a educação é considerada direito de todos. Entretanto, os sistemas educacionais vêm, historicamente, priorizando a educação dos jovens e adolescentes e, recentemente, a educação infantil. A educação de adultos e idosos continua secundária.

No entanto, compreende-se que para os idosos, a vida não pára aos 60 anos, ao contrário, começa nesta fase uma nova perspectiva de vida, um novo horizonte a ser vislumbrado. Suas experiências e saberes são fundamentais para a geração jovem e sociedade. A vontade de aprender e de melhorar de vida dos idosos nos faz refletir sobre as perspectivas de mudanças não somente através da alfabetização mais de tantas outras possibilidades que contribua para que os adultos e idosos se sintam úteis e fundamentais para a sociedade.

A educação voltada aos idosos deve ter por objetivo desenvolver uma educação verdadeiramente integradora, desenvolvendo competências necessárias à melhoria da qualidade de vida. Assim rege o Documento Base Nacional da EJA:

Idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida (vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população. Em decorrência dessas constatações, o Brasil hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, haja vista a aprovação do Estatuto do idoso. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram ou nem se alfabetizaram no país ainda responde por grande parte do contingente não-alfabetizado. Por outro, a concepção do aprender por toda a vida exige repensar políticas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia. Dessa forma, muda-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas que não os possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida na transmissão da herança cultural. (BRASIL, 2009, p.4)

É pertinente considerar a diversidade de experiências e saberes que constituem a educação de pessoas adultas e idosas, fortalecendo-as e ampliando-as, para que esse tipo de educação se converta em espaço educativo fundamental

de reflexão sobre a desigualdade entre os seres humanos e de promoção da inclusão e da equidade social para grupos vulneráveis ou excluídos.

Brandão (2002, p. 293-294) reitera que “a educação é por toda a vida”, que, acontece pela vivência solidária que envolve a vida de cada pessoa. Dessa forma, a educação, além de ser subjetiva no direito de cada cidadão, deve acompanhar os sujeitos, ao longo da vida, permanentemente, num processo contínuo de criação e recriação, de reaprender. Por isso, precisam estar incluídas no processo de saber.

E o jovem? Em que momento ele passa a ser visível e incorporado neste processo? Os dados da PNAD-2009 nos leva a analisar que, em cada dois analfabetos existentes no país, um tem mais de 45 anos; 13% das pessoas analfabetas têm entre 15 a 24 anos e 18% de 25 a 34 anos. Segundo Dantas (2005), o jovem (15 a 24 anos) provoca maior preocupação porque corresponde à faixa etária das pessoas que estão ingressando no mercado de trabalho e constituindo família, exigindo, portanto, prioridade não só em termos de alfabetização, como ainda, no âmbito da educação continuada.

Nesse diálogo referente aos sujeitos da EJA, é conveniente nos voltarmos ao jovem que também faz parte dela. Com a idade estipulada acima de 15 anos para ingresso na EJA, esse sujeito também traz uma identidade e especificidade de vida. Segundo Oliveira (1999, p.59), esse jovem foi incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo. Sua identidade não é daquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Ressalta a autora que esse sujeito é um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos que requerem aceleração nos estudos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio num menor espaço de tempo. Esse jovem é bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Referenciar os sujeitos jovens nos possibilita o reconhecimento de uma heterogeneidade a partir da diversidade de realidades que marcam identidades específicas das mais diferentes juventudes e contextos específicos de relações. Os jovens, sujeitos sociais em função de suas relações desenvolvidas no processo de

amadurecimento, cuja maturidade se constituirá a partir de seus contextos de vida, trabalho, educação, formação humana.

Para Coelho (2003, p.20), compreender a Juventude num processo multidimensional é entender que diversos fatores passam a constituir a identidade de ser jovem; o momento individual de enfrentamento e questionamento diante das muitas instituições que o envolvem, ao mesmo tempo em que se depara com transformações biológicas e psicológicas, considerando o contexto no qual está inserido como parte integrante na formação de sua personalidade. Dessa forma, compreendemos que não há uma população homogênea, mas diversos grupos com suas identidades de pertencimento próprio. Neste sentido, afirma que não há como falar apenas de uma juventude, mas de juventudes.

Nossos jovens da EJA advêm de várias realidades cotidianas, de relações e práticas sociais específicas. Como bem frisa Coelho (2003), o jovem é permeado pelos diversos contextos de experiências que se relacionam num processo psicossocial de construção de uma identidade própria, que o vai caracterizando, tornando-o diferente de outros.

Reconhece-se o dilema vivenciado pelos jovens na constituição de sua identidade entre a infância e a idade adulta. Há uma busca de afirmação que não se forma de maneira isolada, mas a partir das relações que se estabelecem principalmente com os adultos e com as diversas ações das redes culturais, especialmente as juvenis. O campo do trabalho para os jovens da classe popular tem acontecido de maneira precoce e emergencial para ajudar no sustento da família ou mesmo para sua própria sobrevivência. Dessa forma, o trabalho é uma das responsabilidades impostas desde cedo aos jovens, principalmente do meio rural.

Quando a EJA apresenta um potencial de jovens adolescentes estudantes, não trabalhadores, no mesmo ambiente em que a maioria dos sujeitos da EJA são adultos e trabalhadores, ela surge como resposta imediata à expansão do sistema de ensino “regular” que não apresenta condições adequadas a seu funcionamento no atendimento aos alunos considerados “entraves”, indo desencadear inúmeros problemas como a evasão, reprovação e repetência escolar. Por trás dessa problemática, deparamo-nos 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.

Ao haver o remanejamento de jovens adolescentes do Ensino Fundamental por estarem fora da faixa etária correspondente ao ensino “regular”, concretiza-se o papel excludente do sistema. Constata-se que a escola não consegue acompanhar o processo da especificidade do jovem adolescente.

Esta reflexão, ao focar o adulto e o jovem trabalhador ou filho de trabalhador, ratifica que esses sujeitos pelo seu trabalho vivenciam uma realidade como entes humanos, inseridos num mundo de circunstâncias, em momentos históricos e sociais, nas relações que mantêm com seus semelhantes. A natureza do seu trabalho identifica o saber que eles próprios elegem como necessários para sua vida.

O ser humano, nesta relação com o mundo, é também concebido, numa perspectiva dialética, como ser de práxis, situado em uma realidade concreta, em um contexto histórico-social, no qual estabelece relações com os outros seres. A relação do ser humano com o mundo é de atuação, de autonomia, de interferência e de modificação do mundo. O ser humano é o sujeito do conhecimento, da história e da cultura. (OLIVEIRA, 2009,p15).

Dessa forma, a educação para o ser humano é um processo permanente, interminável, que se faz por meio de intervenções no mundo, no processo histórico-social e das relações humanas. No caso, conhecimentos que se faz pela cultura de diversos saberes. Portanto, a educação de jovens, adultos e idosos não se prende a uma educação escolarizada, mas precede a escola, se faz na escola e perpassa a escola, criando-se outras possibilidades de aprender.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João se apresentam como pessoas conhecedoras de uma realidade singular. Apresentam habilidades próprias do fazer e do aprender de seus saberes. Além do árduo trabalho das olarias, do manejo do açaí, da produção da farinha, são conhecedores de ervas medicinais, artistas na confecção do matapi, do tipiti, paneiro, da culinária típica do paraense: maniçoba, tacacá, beiju, etc. Outro saber diário é a remagem (atividade de remar canoas) nas pequenas embarcações presenciadas desde a infância (foto ) Enfim, são saberes significativos ainda não contemplados no

currículo proposto na escola e principalmente, na Educação de Jovens e Adultos na turma de EJA da Escola Manoel Pedro Ferreira.



Foto 17 Criança ribeirinha quilombola remando no Rio Itacuruçá (Autora:Barbara,2011)

A realidade de aprendizagem dos saberes culturais e sociais repassados pelos adultos é marcante desde a infância. A escola é estruturada para atender a demanda da comunidade, no entanto, 30% dos moradores da comunidade de São João continuam sem conhecer o processo de alfabetização⁴. Processo esse que, na concepção freireana surge para favorecer mudança das condições materiais da existência das populações oprimidas. Os sujeitos devem ser estimulados à busca do saber letrado, não somente para ingressar no mundo considerado "culto", mas adquirir novos saberes que venham lhe proporcionar uma leitura crítica da realidade de opressão na qual vive:

Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. [...] O

⁴ - Dados informados pela Coordenação do Campo- SEMEC,2010.

homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. (FREIRE, 1980, p.36)

Evidenciamos que o processo de educação nesta concepção crítica se volta para o processo de libertação do próprio sujeito. A educação só tem sentido se for capaz de contribuir para que esse sujeito de fato, se emancipe. Dessa forma, a alfabetização vem se consolidar, primeiramente, a partir da leitura do mundo e somente depois se firmar na leitura da escrita.

Partindo do conceito utilizado pela UNESCO (1997), a alfabetização é a habilidade para identificar, entender, interpretar, criar, calcular e se comunicar mediante o uso de materiais escritos vinculados a diferentes contextos. “Tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida” (UNESCO, 1997, p.23). É pertinente compreendermos que esse processo não é mais entendido apenas como o domínio da leitura e da escrita. Mas, segundo a concepção libertadora, vai além do processo de escolarização, pois visa uma leitura crítica da situação existencial desses sujeitos.

Para Gadotti e Romão (2000, p.107), “uma política nacional de alfabetização só poderá obter sucesso se estiver vinculada a um projeto político-econômico que supere as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo”. De fato, a questão não se restringe ao aspecto pedagógico, mas se faz também pela discussão e ações políticas compromissadas e articuladas para a implementação de estratégias de geração de trabalho e renda tão necessária à população da EJA.

Neste sentido, a alfabetização de jovens, adultos e idosos pode ser uma importante estratégia para a conquista da cidadania de segmentos populacionais marginalizados da vida social, cultural, política e econômica, como também se espera que possa contribuir para o desenvolvimento do país a partir da colaboração e da participação ativa desses segmentos na economia e no destino do país.

Para alcançar a meta estipulada em Hamburgo (1997), de reduzir em cinquenta por cento o índice de analfabetismo, e cumprir o que determinou o Plano Nacional de Educação, isto é, de superar o analfabetismo até 2011, o que de fato não ocorreu, para isso, seria necessário acelerar o ritmo de alfabetização, criando

novas oportunidades para os jovens e adultos e melhorando a qualidade do ensino das crianças e adolescentes, investindo assim, em sua permanência e conclusão de escolaridade na qual tem direito. Além disso, se faz necessária uma política de adoção de estratégias para alcançar os grupos sociais e as regiões do país que apresentam taxas de alfabetização mais baixas.

A relação entre os saberes ribeirinhos quilombolas e a Educação de Jovens e Adultos, na comunidade de São João se fazem visível na expressão verbal dos sujeitos por meio do diálogo, propiciado nos encontros das aulas da EJA. Lembramos aqui a fala de Pinheiro(2011), conhecida por D.Celé, agricultora quilombola que frequenta a aula por lhe proporcionar momentos de descontração e trocas de conversas. Assume que sua “cabeça é rude para aprender, mas que gosta de estar na escola”. No entanto, D.Celé é reconhecida na comunidade por trazer saberes típicos de Itacuruçá. A entrevistada conta causos que são histórias do povo, são os fatos, crendices e sabedorias do povo. Neste caso, compreendemos que os saberes são sociais e culturais possuidores de uma dimensão popular.

Em relação ao saber cultural recorreremos às abordagens de Santos (2005), enfatizando que os saberes são conhecimentos advindos de várias gerações que contribuem com a identidade de “pertencimento de seus sujeitos marcado pela forma de viver e compreender o mundo, suas representações e valores” (SANTOS, 2005, p.1). Na comunidade dos ribeirinhos quilombolas esses saberes estão entranhados e passam a ser de fato, referencial de manifestações, história de vida, de causos, crenças, religião, do fazer utensílios a partir da matéria prima extraída da própria natureza, e mais, da necessidade de subsistência.

Todavia, a cultura trabalhada na Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João apresenta-se institucionalizada por meio do currículo que se presencia nos programas de planejamento da Secretaria Municipal de Educação⁵ diferenciando-se, como afirma Brandão (2002) da ideia de uma Cultura Popular, pensada, criada e desenvolvida entre as camadas populares da sociedade, claramente exploradas e oprimidas pela classe hegemônica. Perfaz o pensamento de Brandão (2002) a coligir sobre a diferença entre uma cultura dominante e, de

⁵ -Dados da Coordenação da EJA-SEMEC,2010.

fato, possuidora de meios de disseminação e imposição de sua cultura e uma cultura popular, altamente marginalizada e “contaminada”.(p.104-105)

Neste sentido, os saberes construídos e manifestados pelos ribeirinhos quilombolas se encaixam na dimensão do saber popular por se fazerem de forma educativa, produtiva e cultural que se fazem marcante pela criatividade e habilidades no cotidiano de seus sujeitos, como bem frisa Oliveira (2004,p.54) esses saberes educativos “são denominados de populares porque são frutos de experiência de vida”.

Como reitera Brandão (2002,p.22)

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos: cultura

Os saberes dos ribeirinhos quilombolas se inter-relacionam com a educação de Jovens e Adultos nos momentos em que esses conhecimentos advém do próprio “homem modificando, criando, reiventando a natureza”.(BRANDÃO,2002,p.26). Se os sujeitos estão no espaço da Educação de Jovens e Adultos permeados por esta diversidade cultural, compreendemos que esta relação está implícita na vida educacional e vivências desses sujeitos que não se fazem de maneira individual, mas na coletividade.

Dessa forma, ao trazer a relevância desses saberes, tivemos a pretensão de visibilizar os sujeitos que detêm uma história, manifestam criatividade e habilidade de produzir a partir da necessidade de seu cotidiano de maneira coletiva. E, essa vivência na comunidade São João requer organização política na luta por melhores condições de vida e trabalho.

Portanto, neste cenário cultural de criação e recriação, salientamos que se faz necessário buscar conhecimentos sobre a organização coletiva da Educação de Jovens e Adultos que vem se constituindo ao longo da história num processo de luta por melhores condições de educação por meio de discussões e buscas de proposições a partir da especificidade de seus sujeitos. É o que apresentaremos no próximo item.

4.2 A Educação de Jovens e adultos na dinamicidade Dos Fori

Focar a realidade dos sujeitos ribeirinhos quilombola impregnado de saberes os mais diversos nos remete a referenciar a constituição da Educação de Jovens e Adultos em prol da reversão da exclusão vivenciada pelos sujeitos marcados por uma realidade que os coloca à margem da sociedade, sendo penalizados principalmente no atendimento educacional.

Para reverter uma realidade excludente, atualmente presenciam-se redes de participação na Gestão Política da EJA, quer seja em nível local, quer seja pela dimensão internacional: o movimento se dá pela organização por uma política de educação para todos, inclusive no compromisso de efetivação de melhoria de qualidade, desencadeando assim, a consolidação dessa modalidade de ensino e que se tornou pertinente às inúmeras reflexões pedagógicas e políticas.

Reconhecemos cada momento histórico como fundamental no processo da Educação de Jovens e Adultos na contribuição do quefazer pedagógico dos sujeitos ribeirinhos quilombolas. Dessa forma, necessário se faz discorrer a dinâmica dos Fori de EJA, mais especificamente, no período que emerge os ideais de luta por condições de vida melhor e de cidadania por meio da educação proposta por Paulo Freire.

A Educação Popular (até a 2ª Guerra Mundial) que existia por oposição à “educação dominante” ou “educação de elite,” era considerada como uma extensão da educação formal institucionalizada pelas instâncias governamentais não somente pela escolarização, mas também por uma nova escola atendendo especialmente aos menos privilegiados que habitavam nas zonas urbanas e rurais.

Para Gadotti (2001, p.30) pensar em Educação Popular é necessário, repensar a educação. Segundo o autor, isto nos faz conceber que a Educação Popular apresenta princípios na epistemologia baseados no respeito pelo senso comum que trazem os setores populares na sua prática cotidiana. Problematicar o senso comum exige buscar descobrir a teoria presente na prática popular, teoria, como afirma, ainda não conhecida pelo próprio povo “problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”.

Na Educação Popular,

os 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. (GADOTT, 2001, p.31)

A Educação Popular como processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, é a efetivação do que Paulo Freire (1987) denomina de “educação libertadora” ou o processo de se apoderar do conhecimento na busca de superação de condições precárias de vida.

Diversos movimentos de Educação Popular, especialmente os destinados à alfabetização de adultos e patrocinados pelo Governo Federal, tiveram atuação, principalmente entre o período de 1946 a 1964. Entre esses movimentos, podem-se destacar a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização.

Segundo Gadotti (2001, p.35), no final dos anos 50 apresentam-se duas tendências marcantes para a educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire, 1985) e a educação de adultos entendida como funcional (Profissional), refere-se ao treinamento de mão-de-obra mais produtiva. Neste período, o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade são condições para a sobrevivência e a lucratividade no mercado competitivo. “No entanto, encontra-se o Estado falido e incompetente para gerir educação resolve-se transferi-la para a iniciativa privada” (LIBÂNEO, 2003, p.93).

Acirrava-se o problema do descaso com a educação de jovens e adultos, pois se reconhecia que o Estado não conseguia ampliar os índices de escolarização e das condições de permanência na escola e na universidade com o mesmo nível de qualidade e de eficiência, em razão da diversidade e das condições existentes no contexto atual.

Os defensores do neoliberalismo de mercado, no campo da educação, julgam que a expansão educacional ocorrida a partir da 2ª Guerra Mundial, embalada pelo paradigma da igualdade, conseguiu promover certa mobilidade social por algum tempo, mas pouco contribuiu para o desenvolvimento econômico. Houve, também, crescente perda de qualidade de ensino, demonstrada, por exemplo, em altas taxas de evasão e reprovação.[...] os arautos desse tipo de neoliberalismo afirmam, então que o sistema de educação se encontra isolado, o que dificulta o avanço da capacitação e da aquisição dos novos conhecimentos científico-tecnológicos. (LIBÂNEO, 2003,p.95)

Este momento evidencia a crise de um modelo societário capitalista-estatizante, cuja função principal é o acúmulo de capital. Para Gadotti e Romão (2001, p.31), isto exigia do Estado a legitimação de mecanismos massivos de participação, especialmente a partir das eleições periódicas. É dever do Estado prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia, etc., de que todos os cidadãos necessitam.

Neste contexto, os Movimentos Sociais e partidos de linha progressista, assumem a educação pública como dever do Estado capitalista democrático, embora tenha se restringido à escolarização, deixando de lado outras possibilidades de educação.

Na luta contra a educação do sistema que conduzia à reprodução do poder dominante, emergiu os ideais de Paulo Freire com a Educação Libertadora, apresentando princípios relacionados à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Contudo, além da conscientização, o processo de ação-reflexão-ação formam a categoria de organização da Educação Popular que se tornam essenciais para a transformação. Dessa forma, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular. Uma educação que se firmou pela organização e mobilização de vários segmentos da sociedade civil na luta por condições melhores de vida, trabalho, educação, etc.

O diferencial da “educação libertadora” de Paulo Freire da denominada educação considerada “formal”, isto é, sistematizada, estatal é que, a libertadora possuía a metodologia primada no diálogo. Realizava-se por meio do “círculo de cultura”, onde a educação fluía a partir da “leitura do mundo dos sujeitos envolvidos. Dava-se no processo de dentro para fora, por meio do trabalho. Todavia, a

educação de adultos formalizada pelo sistema de ensino se dava de maneira descontextualizada e seguiam padrões formais da escola.

Ressaltamos que, em meados de 1960, quando o Brasil deixou efetivamente de ser “predominantemente agrícola”, o país passou a contar com um parque industrial diferenciado e muito produtivo. A discussão nacional voltava-se à divisão de lucros e aos rumos do futuro controle da continuidade do processo de desenvolvimento. Cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, da educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais.

A Pedagogia Libertadora – como passou a ser chamada – analisava que a industrialização, a urbanização e o progresso tinham trazido a preocupação com as populações migrantes: as levas de camponeses que deixavam suas terras, migravam para as cidades e ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da “manipulação dos meios de comunicação”. O número de analfabetos era exorbitante. Em luta contra a situação de exploração do trabalhador, principalmente o camponês, e contra essa “manipulação”, Freire traz uma nova proposta de reflexão: a “desalienação do povo”, por meio da instauração da pedagogia do “diálogo” – troca de conhecimentos, experiências entre o educador e educando.

De 1960 a 1964, diante da realidade de protestos e insatisfações em relação à educação, principalmente ao analfabetismo, o Ministério da Educação convidou o educador Paulo Freire para elaborar um novo programa de alfabetização de adultos no Brasil. O programa foi assumido como a Ação Cultural para a Libertação.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais orientações da alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Essas ideias foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto a grupos populares.

Com novas expectativas, o direito das pessoas jovens e adultas ao ensino foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), na qual foi inscrita como modalidade da educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 pontua

avanços e menciona a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos voltada à especificidade de seus sujeitos:

a lei incorporou a mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p.12)

Reconhece-se que foi a partir do processo de redemocratização (1980) que a Constituição de 1988 deu o passo significativo em direção a uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos para além do Ensino Fundamental. Dessa forma, consigna a progressiva universalização do Ensino Médio. Numa nova conceituação, os Artigos 37 e 38 da Nova LDB (Lei9394/96) em vigor dão à EJA uma caracterização própria, eliminando um processo de ensino externo à escola, tornando-se um ensino regular.

[...] desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. Logo ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Portanto, ao assinalar tanto os cursos quanto os exames supletivos, a lei os tem como compreendidos dentro de novos referenciais legais e da concepção da EJA. (SOARES, 2002, p.72)

A Educação de Jovens e Adultos recebe novos direcionamentos com a Resolução CNE - Conselho Nacional de Educação, Nº. 1, de 05 de julho de 2000 que estabelece que cabe à Câmara de Educação Básica desse colegiado deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes consistem no conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica do CNE, que orientarão as escolas brasileiras dos Sistemas de Ensino na organização, articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação consiste em fazer referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse parecer reconhece a dívida social e a necessidade de investimento

pedagógico nesta modalidade de Ensino. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram também os Estados e Diretrizes Curriculares que se voltou à implementação da Política Educacional para os sujeitos jovens, adultos e idosos trabalhadores.

A natureza e especificidade da EJA podem ser entendidas como:

A EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma de ser. Ela tem assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, PARECER CNE/CEB-11/2000, p.26)

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade passa a ser considerada como uma maneira de ser diferente. Com isto, precede a especificidade dos sujeitos da EJA que precisam ser vistos em seu contexto, com seus saberes e cultura.

O Estado como política pública deve assumir a responsabilidade de forma prioritária com a EJA e com os recursos de investimento e manutenção, por outro lado, de certa forma, também que, para certos setores sociais e regiões – como populações indígenas, grupos marginalizados, quilombolas e outros – a presença da sociedade civil pode ser um elemento facilitador de acesso e de aproximação cultural. Haddad (2003, p.27) frisa que se deve considerar que muitas entidades da sociedade civil são elementos fundamentais de promoção da escolarização e aproximação com a rede pública, exercendo um importante papel no diálogo entre as redes e setores sociais até então marginalizados do seu direito à educação.

Tudo isso leva a crer que o diálogo, a parceria e a ação crítica das entidades sociais podem e devem ser considerados componentes centrais nessa dinâmica de promoção da alfabetização.

Embora não conhecendo as letras e nem a escrita, os sujeitos que não tiveram acesso a estes bens possuem saberes diversos vivenciado no seu dia a dia. Os adultos buscam a educação, especialmente para saber o necessário para ajudar os filhos nos seus estudos. Isto os motiva na busca de aprender cada vez mais. Nesta compreensão, é relevante que o ato de educar se volte para o atendimento

dos jovens e adultos conforme suas necessidades de vida. Enquanto a educação for dicotomizada da vida desses sujeitos, não se obterá êxito.

É pertinente focar alguns pensamentos e organizações políticas em relação à Educação de Jovens e Adultos. A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949) chegava-se à constatação de que a escola não conseguiu evitar a barbárie da guerra, daí a necessidade de se trabalhar uma educação não somente voltada à escolarização, mas também uma educação que viesse favorecer uma educação com valores morais voltados à formação humana para a paz.

Outro momento marcante foi a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Montreal (1963). Nos discursos, enfatizavam-se dois enfoques: a “educação de adultos” como uma continuação da educação formal denominada educação permanente e a “educação de base” ou comunitária.

Na III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), a educação de adultos passa a ser novamente entendida como suplência do ensino fundamental (escola formal). Objetivava-se introduzir jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. No Brasil temos a implantação de LDB 5.692/71 dando destaque ao Ensino Supletivo.

A IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos acontece em Paris em 1985 e se destaca principalmente pela pluralidade de conceitos. Isto é, houve abertura para novas temáticas: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma, sente-se mais proximidade com a educação de jovens e adultos, nas diversas especificidades.

Realizou-se em Jomtien (Tailândia), em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Destacou-se a alfabetização de jovens e adultos como primeira etapa da educação básica, fazendo-se compreender que a alfabetização não pode ser desvinculada da pós-alfabetização, separada das necessidades básicas de aprendizagem. Destaca-se a educação de jovens, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, capacitação aos jovens e adultos com avaliação sobre seus impactos sociais e dinamizou amplas reformas educativas

nos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Estavam presentes a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e o Banco Mundial (DI PIERRO et al, 2001).

Destacam-se os Fori de Educação de Jovens e Adultos como espaços de mobilização que congregam os diversos sujeitos da educação de jovens e adultos, numa perspectiva de construir uma política pública que envolva a instância do coletivo em um processo permanente de busca da liberdade do ser humano junto com outros.

O Encontro Nacional de EJA é, também, um espaço a mais em que se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças. O campo de conhecimento vivenciado por jovens e adultos no mundo exige renovação permanente e formulação curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos. (FORUM EJA,2011)

Esses encontros foram impulsionados pela necessidade de cobrar do governo brasileiro o cumprimento dos compromissos que firmou, através do Ministério da Educação, em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/ Tailândia (1990).

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos e o 1º Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, promovido pela SEF/ MEC (Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desporto) em cooperação com a UNESCO foi realizado em Olinda-PE em 1993. Evento importante ao processo de mobilização da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) iniciado em 1996, no Brasil, com uma série de encontros municipais, estaduais, regionais, culminando com o Encontro Nacional, realizado em Natal, em setembro de 1996. Visavam ao reconhecimento da contribuição dos diversos atores e experiências nacionais de atuação em EJA para a construção de uma política nacional. Na América Latina, o Brasil não somente sediou, como foi protagonista de uma reunião preparatória regional, realizada em Brasília, em janeiro de 1997, que culminou com a participação de delegados

nacionais para V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, na Alemanha, promovida também pela UNESCO:

O Governo Federal, provocado pela UNESCO, mobilizou nos anos de 1996 e 1997 agentes da Educação de Jovens e Adultos para a preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na cidade de Hamburgo, Alemanha. Desde então, surge um movimento que busca manter a aglutinação desses agentes. Contudo, o ano de 2003 constitui-se como referência na construção de um canal de diálogo sistemático com o governo federal, que vem reconhecendo os Fóruns de EJA como interlocutores na construção da política de EJA. (ENCONTRO NACIONAL DE EJA ,2010)

Este evento é um marco para a Educação de Jovens e Adultos. Diferentes de outras Conferências, nesse evento foram firmados compromissos incorporados na “Agenda para o Futuro” e uma estratégia de ação. Tornou-se importante na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Na V CONFINTEA em Hamburgo se criou o Decênio da Alfabetização em homenagem a Paulo Freire. Em cumprimento à Agenda, foi realizado em Curitiba, o Encontro de EJA, em outubro de 1988, como preparação para a reunião do sub-regional para os países do Mercosul e Chile, ocorrido em Montevideú. Na plenária final, se reafirmou a necessidade de manutenção de encontros nacionais de EJA.

O primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos se deu em 1999. O ENEJA/ Rio buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas de cooperação, articulada entre as esferas de governo e os segmentos governamentais e não governamentais. Diversos temas registrados no relatório do ENEJA/RIO foram abordados:

Ao renovar o interesse pela temática de alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. (ENCONTRO NACIONAL DE EJA,1999,p. 1)

Este Encontro visou também promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, fortalecendo parcerias e comissões interinstitucionais constituídas nos Estados e municípios e os Fóruns estaduais já existentes (RJ, MG, ES, RS, SP), estimulando a criação de outros, tanto estaduais como regionais.

Após dez anos do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, existem 27 (vinte e sete) Fóruns Estaduais, o Fórum do Distrito Federal e 89 (oitenta e nove) Fori Regionais, e em setembro de 2011 aconteceu o XII ENEJA em Salvador/BA, representando uma importante rede de intercâmbio de experiências e controle social de ações governamentais. Estes eventos contribuíram para que o MEC viesse a ser um interlocutor privilegiado, com o qual os Fori vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações educativas voltadas a Educação de Jovens e Adultos.

Os Fóruns de EJA, criados a partir de 1996, hoje presentes nos 27 estados e no Distrito Federal, organizados em pelo menos 89 Fóruns Regionais envolvem pessoas, entidades e instituições: gestores públicos e privados; conselhos de direitos; instituições de ensino superior; setor empresarial; movimentos sindicais, sociais e populares; organizações não governamentais, educadores e educandos. A articulação interna se dá a partir dos 27 representantes estaduais e coordenação colegiada nacional. O esforço destes coletivos tem provocado uma intervenção mais orgânica na construção da política pública de EJA que se constituiu pauta permanente na sociedade brasileira. (ENCONTRO NACIONAL DE EJA,2010)

Outro marco de fundamental importância para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009. O grande desafio posto é de envidar ações que sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos.

A CONFINTEA VI enfatizou que a aprendizagem ao longo da vida constitui

uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios,

humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.(RELATÓRIO CONFINTEA,2009,p.3-4)

A organização dos Fóris Nacionais de EJA e as Conferências Internacionais (CONFINTEAS), que trazem por objetivo construir a especificidade da EJA no sistema público, por suas características, expressão máxima de processos de exclusão da sociedade; devem combater modelos econômicos excludentes, produzindo identidades e configurações em que o ser humano, na sua integridade, constitua o eixo central das práticas pedagógicas. Neste processo afrontam a globalização, estimuladora de processos educacionais que inviabilizam o diálogo, o olhar para o diferente, para as questões de diversidade de gênero, raça, etnia, interculturalismo, etc. - e para o reconhecimento da história da humanidade.

Segundo Ireland (2003) como espaço de discussões, articulação política e de proposições, os Fori tem trazido grande contribuição em torno do fazer e refletir a EJA quer pelo papel formador, pela troca de experiências, socialização de informações e pela disponibilidade de recursos e, afirma ainda, como pelos inúmeros indicativos que vêm fazendo para a formulação de políticas públicas nas esferas de poder federal, estadual e municipal.

Hoje, há o reconhecimento dos direitos dos jovens e adultos e idosos 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 de 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.

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 é condição para o reconhecimento do direito à educação de jovens e Adultos. (ENCONTRO NACIONAL DE EJA,2009,p.3)

A experiência sociabilizada em nível internacional e nacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos educativos além da escolarização, combinando meios de ensino presenciais, à distância e de educação

popular de modo a que os sujeitos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Os Fori da EJA como espaço de mobilização coletiva de vários atores em prol da Educação de Jovens e adultos são referidos na fala da Margarida Machado em Entrevista ao FORUMEJA em 11/02/2011.

[...] esse espaço do Fórum é onde a gente reúne esses vários atores, esses vários sujeitos com uma perspectiva de construir uma política pública num patamar diferenciado de uma série de outras [...] o Fórum é uma instância coletiva pra discussão da política e pra construção dos rumos da política. (MACHADO,2011)

Os Fori de EJA caracterizam-se pela diversidade na forma como vêm se constituindo e pela capacidade de mobilização com que se têm instalado em todo território nacional. Com motivações diferentes na origem e no percurso de cada movimento local, os Fori compartilham dificuldades, produzindo novas formas de ação, traduzidas em proposições de políticas públicas, em nível local, na articulação com estados e municípios. Portanto, isto requer além da mobilização e participação das diversas entidades, políticas públicas que viabilizem recursos financeiros para implementação das ações.

Timothy Ireland em entrevista ao FORUM EJA (26/03/2011) enfatiza

[...] que os desafios atuais da educação consistem em atender a expectativa criada em Hamburgo e também contempla a crise financeira e econômica, que resultou na recessão global. Não há como negar que a EJA tem demandas próprias. É impossível desenvolver programas de qualidade sem que os recursos estejam garantidos [...] é essencial implementar políticas de forma mais efetiva, transparente, eficaz e responsável, envolvendo na decisão representantes dos segmentos que participam da EJA - como a sociedade civil. (IRELAND,2011)

Os Fori como legítimos movimentos em prol da EJA, mantêm-se cada vez mais irredutíveis em defesa do direito constitucional ao ensino fundamental e defendem que todos os brasileiros jovens e adultos tenham a garantia de continuidade em nível da educação básica, pública e gratuita, e à educação ao longo da vida.

Embora a EJA, amparada pela LDB 9394/96 se constituiu como modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma

especificidade e diversidade que só a ela pertence, e, portanto, faz jus receber um olhar diferenciado pela política pública e também pela sociedade.

Nessas organizações políticas de EJA que vêm se constituindo fortemente desde 1996 no Brasil, por meio dos Fori com representatividade dos Movimentos sociais, entidades, educadores, educandos, gestores, técnicos, sindicatos, empresas, etc., houve questionamentos em relação ao Ensino Supletivo e passou-se a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação.

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), ao se reunir com os responsáveis por esta modalidade de educação nos sistemas, encaminhou à Câmara de Educação Básica do CNE o pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural. O avanço do debate decorre também da manutenção e aprofundamento dos espaços de escuta, trocas de experiências, formulações e proposições que vêm se consolidando por meio dessa dinâmica coletiva dos Fori e dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores, com a presença de representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Ações de agendamento para encontros e discussões da CEB com representantes do MEC e da EJA foram fundamentais para traçar os principais tópicos do Parecer 11/2000 que viria para firmar as diretrizes que passariam a vigorar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo como relator o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, portanto, sendo aprovado o Parecer em 10/05/2000.

A contribuição por meio de sugestões, das críticas e das propostas foram substanciais, e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica para a construção da nova configuração da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta princípios da contextualização, e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. É um espaço fundamental para a reconstrução das experiências de pessoas jovens, adultas e idosas, ressignificando os conhecimentos adquiridos na “escola da vida” e articulando-os com os saberes aprendidos na escola. Torna-se um modo especial de vivenciar o processo de educar.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido vista numa vertente de se garantir o direito à escolaridade em reconhecimento ao descaso do analfabetismo. Temos ainda 14 milhões de jovens (acima de 15 anos), adultos e idosos fora da escola que, de fato, não sabem ler e escrever e mais de 60 milhões que não conseguiram concluir o ensino fundamental. Porém, podemos reconhecer as diversas possibilidades de outros processos de aprendizagem não restritos à escola, mas que podem ampliar e partilhar conhecimentos e saberes adquiridos e acumulados ao longo da vida.

Dessa forma, o diferencial da EJA é de buscar um processo que procura desenvolver o potencial e a autonomia dos sujeitos não somente por meio da escolarização, mas também por outras formas igualmente válidas de aprendizagem ao longo da vida.

Salientamos que os Fori de EJA do Brasil estão presentes, por meio de sua representação, na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), na Comissão Nacional de Economia Solidária e em outros fori nos estados da federação.

Em 2008, o Ministério da Educação instituiu as Agendas Territoriais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA e vem, desde então, contando com a significativa participação dos Fori nas Agendas estaduais.

Segundo Encontro Nacional de EJA por meio da Carta Aberta do FORUMEJA-2010, algumas ações do governo brasileiro para a EJA são reconhecidas como avanços: a criação da SECADI possibilitou a assunção da pauta da diversidade e inclusão dos sujeitos na agenda da EJA, a inclusão da EJA no FUNDEB, mesmo sem garantir a isonomia. Entretanto, esses avanços são insuficientes para responderem de maneira satisfatória às demandas do público de EJA.

A EJA, em sua organização política firmada no coletivo dos Fori, busca efetivar um caminho para o desenvolvimento e formação de todas as pessoas, de todas as idades. Neste sentido, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, trocar experiências, e ter acesso a novas oportunidades de trabalho e cultura. Assume a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Resignifica assim, a função permanente da EJA

que pode se chamar de qualificadora. Segundo o Parecer CNE/CEB-11/2000, é mais do que uma função: ela é o próprio sentido da EJA.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, PARECER CNE/CEB-11/2000, p.228)

O sentido da EJA é buscar uma educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades de aprendizagem daquela grande parcela da população brasileira, excluída de qualquer participação no sistema político educacional. Uma educação que respeite a cultura, os conhecimentos, os saberes das camadas e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de participação efetiva e cidadã das decisões dos rumos da sociedade.

Nos Fori, a Educação de Jovens e Adultos é convidada para pensar a cultura como uma “forma de viver juntos” e, como consequência, para assumir, como tarefa fundamental, a educação para a convivência com as diversidades, para o debate ético e para enfrentar os desafios da questão ecológica e do desenvolvimento sustentável.

A identidade da EJA vem como um processo de garantir os direitos de todos, crianças, jovens, adultos e idosos na contínua e permanente educação firmada na capacidade de incentivar a imaginação e a criatividade. Este direito a educação é o reconhecimento do “direito de aprender por toda a vida”, é o direito de ler e escrever, de questionar, de analisar, de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas, além de delinear estratégias de articulação nacional e internacional.

Neste reconhecimento para a construção dessa identidade, os Fori apelam para que se priorize o jovem, adulto e idoso como sujeitos da e na sua totalidade. Isto é, um sujeito permeado por um contexto social, econômico, político, cultural. A Educação de Jovens e Adultos não está desvinculada do campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas, entre outros aspectos. Dessa forma, deve ser situada como parte substantiva, não como compensatória do sistema educativo.

Em termos prospectivos, as discussões dos Fori de EJA, numa construção coletiva apontam de fato, para direção de uma articulação entre o individual e o coletivo. Isto se dá mediante o olhar para a diversidade, para o “ser” diferente. A valorização das diferenças vem pontuar o construto do coletivo que acontece processualmente. Implica também, que o coletivo coloca em pauta a questão do poder decisório nos diferentes níveis de organização e instâncias da vida social. A representatividade das bases, principalmente na instância estadual, passa a ser comprometedor quando não se leva em consideração as vozes dos sujeitos que estão na ponta da EJA. Lembremos que o Documento Base da EJA-2009 reconhece que 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”.

Quem são esses sujeitos? Acrescenta o Documento:

Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, trabalhadores ou desempregados - de diferentes classes sociais, urbanas ou rurais; 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 constituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA. (ENCONTRO NACIONAL DE EJA, 2009,p.2)

É cabível ressaltarmos que pensar sujeitos da EJA na comunidade ribeirinha quilombola exige pensar com eles, a partir da sua realidade, pois é a diversidade que os distingue uns dos outros. Dessa forma, sentimos ausência deste aspecto no formato da organização política dos Fori presente na comunidade e na escola quilombola do Médio Itacuruçá. Em entrevista, a professora e a diretora da escola quilombola pesquisada Professor Manoel Pedro Ferreira, nos enfatizou que não se tem convite para participação dos educandos e educadoras em reuniões específicas para EJA. Acrescenta que nunca houve mobilização para os Fóruns de EJA na comunidade e nem no município, conforme as vozes, respectivamente:

Há muito tempo sou educadora da EJA. Já participei de Encontros só do MOVA na formação para alfabetização. Porém, para Congressos, Fóruns,

nunca fomos convocados. Quando a gente sabe de alguma informação sobre a EJA é através das reuniões do setor pedagógico da SEMEC. (COSTA,S.,2011)

Muitas coisas evoluíram na EJA. O material didático ainda não é o que queremos, mas é o que temos. Gostaríamos de participar, dar opinião. Até contribuir com o avanço da EJA. Pois os alunos são os mais penalizados. Não chegamos a participar de nenhum Fórum, nem mesmo chegou até aqui qualquer documentação ou relatório. (COUTO,Q.,2011)

Os educandos também não participam desse processo:

A gente vive tão afastado do mundo que é difícil saber das coisas. Se aconteceram Fóruns de EJA, não tenho conhecimento. Nunca fui pra nada fora daqui. Nunca chegamos a ser convidados. Gostaria de ver, de dizer o que a gente precisa para melhorar nossos estudos. (RODRIGUES,2011)

Na comunidade do Médio Itacuruçá, os sujeitos da EJA presenciam a ausência do poder de participação mediante os Fóruns de EJA. No entanto, a força política via outros mecanismos políticos são visíveis. Na comunidade de São João as associações e cooperativas são algumas formas de organizações comunitárias que costumam ser efetivas na luta da população excluída de seus direitos e cidadania. A partir da existência de grupos, associações e outros, que se reúnem periodicamente, se encontram para dialogar e propor a organização da comunidade com o objetivo de melhorar suas vidas. Procuram motivar as pessoas a ter voz e vez, pois podem contribuir com sua experiência e refletir sobre os problemas e dificuldades que enfrentam. O essencial é que as decisões sejam tomadas em grupo, com a participação de todos. A participação consiste na vivência coletiva e não na vivência de cada indivíduo. A reflexão comunitária da prática participativa constitui o momento culminante e desencadeador do processo educativo.

Para Freire(1983) A educação é uma ação transformadora e consciente que supõe momentos inseparáveis: o da reflexão e o da ação e novamente o da reflexão. Com isto, podemos entender que, quando a comunidade reflete sobre casos concretos da problemática organizativa e produtiva do seu cotidiano, terá proposições e possibilidades de soluções para seus problemas.

Esta participação conduz à gestão, pelos próprios interessados, tanto dos processos produtivos como no processo organizacional. Algumas organizações coletivas que se firmam na efetivação de cidadania são presenciadas na comunidade de São João, entre elas: a ARQUIA (Associação dos Remanescentes Quilombolas); MALUNGU (Associação dos Remanescentes Quilombolas do Pará); COOPROABA (Cooperativa dos produtores de Artefatos de barro de Abaetetuba); Grupos de Jovens religiosos.

Segundo Santos (2011) – representante da Associação MALUNGU e membro da ARQUIA, a organização da comunidade em associação busca mudar sua postura de “recebimento de favores” para aquela de reivindicação de direitos e tenta achar soluções próprias para os problemas que afligem os seus membros. Assim sendo, não cabe mais o papel paternalista de entidades governamentais de tentar solucionar, ano após ano, os problemas das comunidades ribeirinhas quilombolas.

A Organização da comunidade em associação deve ter um caráter instrumental para que as famílias ribeirinhas quilombolas se apoderem e dominem os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento de forma autônoma e de gestão de maneira a fazer valer sua autodependência. A Associação busca principalmente a afirmação de pertencimento de identidade negra e de território de remanescentes quilombolas.

Reiteramos que os Fori são espaços ímpares de mobilização e comprometimento de governos e sociedade civil. Para tanto, a escuta, a participação dos sujeitos do campo, no nosso caso, dos ribeirinhos quilombolas, deve se fazer visível.

A sociedade civil não pode substituir o governo em seu dever inalienável de garantir a universalização do direito de todos à educação, em todos os seus níveis. Afinal, a partir da Constituição de 1988, a educação é direito subjetivo a todos os cidadãos ao longo da vida. Cabe aos Fori ouvir os sujeitos ribeirinhos quilombolas, seus anseios, dificuldades e proposições de mudanças para, de fato, na luta e efetivação de políticas públicas, construir uma educação de direito a todos os cidadãos.

Portanto, toda trajetória de construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por um campo de complexidades. Um campo que se constituiu na dimensão política carregada de lutas densas e que fortalece o paradigma da Educação Popular. Os principais sujeitos da EJA: os educandos, educadores e educadoras de pessoas jovens, adultas e idosas estão envolta ao contexto social que se encontram no cerne de um processo de tensões e contradições muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino” amparado pelo Sistema Educativo. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural intensa, desencadeada pela ação dos sujeitos sociais e construída ao longo da nossa história.

Os sujeitos da EJA – e aqui pensamos em todos que se envolvem e se identificam com esta modalidade – não estão isentos desse processo. Em qualquer que seja sua atuação na área educacional da EJA, exigem-se posicionamentos políticos e sensibilidade diante dos processos de humanização e desumanização vividos por homens e mulheres.

A Educação de Jovens e Adultos se sustenta pelo diálogo, que prima por atitudes investigativas, na exigência de uma maior responsabilidade ético-social. Firma-se na postura política e acadêmica de sensibilizar, compreender, buscar interpretar, provocar e analisar o contexto e as trajetórias, saberes, vivências, as narrativas de vida e trabalho produzidos pelas pessoas jovens, adultas e idosas, em caso especial, dos ribeirinhos quilombolas.

5 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA NA EDUCAÇÃO DOS RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS

Na concepção de Paulo Freire (1987) compreende-se educação como sinônimo de “comprometimento”. Uma Educação referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento dos sujeitos que se faz na base política, na luta por transformações sociais com princípios firmados na liberdade, justiça, igualdade e, principalmente, na humanização por meio da conscientização do contexto social, político, econômico, cultural, e especialmente a partir de sua história, visando portanto, melhoria e qualidade de vida e educação.

E é como seres transformadores e criadores que os homens em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções, Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais. (FREIRE, 1987, p.92)

A força motriz da proposta de Freire é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua identidade se dar no saber da comunidade e incentivo ao diálogo. Sua base visa a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. Dessa forma, a educação passa a vivenciar uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social.

Na comunidade de São João presencia-se o comprometimento educacional firmado principalmente na articulação com as organizações políticas quilombola que se fazem presente via a Associação dos remanescentes Quilombolas de Abaetetuba (ARQUIA) e Associação Regional dos remanescentes quilombolas do Pará (MALUNGU). Estas associações tem contribuído para o direcionamento educativo da comunidade.

Uma das conquistas se deu pela denominação de escola quilombola no município de Abaetetuba, de fato oficializada após reconhecimento da titulação das áreas quilombolas em 2002 e censeadas pelo MEC. (Dados Estatístico-SEMEC,2011).

Destacamos o contexto escolar da EJA na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Manoel Pedro Ferreira em inter-relação com a diversidade dos saberes de seus sujeitos no processo educativo na perspectiva de uma proposta pedagógica diferenciada.

5.1 Perfil da Escola quilombola Manoel Pedro Ferreira



FOTO 18: Escola Profº Manoel Pedro Ferreira (Autor Salatiel)

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor Manoel Pedro Ferreira, considerada escola do campo na especificidade quilombola da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, recebe atendimento da Secretaria Municipal de Educação

de Abaetetuba (SEMEC) que acompanha a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA e cede espaço físico para as turmas do Sistema Modular de Ensino da Rede Estadual.

A Escola possui estrutura física de alvenaria, composta de 07 (sete) salas de aula, 01(uma) secretaria, 01(uma) sala dos professores, 01(uma) copa, 02 (dois) banheiros (feminino e masculino), 01(um) depósito de merenda, 01(uma) biblioteca. A água é de poço artesanal e a iluminação é elétrica. Não tem quadra de esporte e nem área de lazer equipada para o Ensino Infantil e Fundamental. Recebem alimentação escolar, conforme os direitos legais.

O espaço aberto (frente da escola, foto 4) não é apropriado para o lazer das crianças e não apresenta segurança a comunidade escolar.

Ressaltamos que, a partir da Lei 11.274/06, que veio acrescentar o direito de atendimento às crianças a partir de seis anos no Ensino Fundamental, gradativamente a escola vai implantando essa nova resolução. A escola apresentou o seguinte quadro de atendimento de alunos em 2010.

Atendimento de alunos na EMEIF Manoel Pedro Ferreira

	PRÉ-ESCOLA		1º ANO	2ºANO	3ª ANO	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	EJA	TOTAL
	Pré I	Pré-II							
Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	10	11	11	16	16	18	15	15	91
	MULTIETAPA		MULTISSÉRIE						

Quadro 3 FONTE: Setor de Estatística da SEMEC-Abaetetuba-2011

Devido à exigência da portaria de lotação da Secretaria Municipal de Educação, as turmas no sistema de série correspondem ao número mínimo de 15 (quinze) alunos e EJA com 20 (vinte), por esse motivo, há turmas na escola formada por multissérie. Essa denominação de multissérie é característica da realidade da educação do campo. Essas escolas receberam influências da política de escolarização urbana voltada aos interesses do capital industrial, estabelecendo a organização e planejamento com estrutura do sistema de ensino em seriação.

Segundo Arroyo (2004), podemos compreender que a palavra *multissérie* designa *multi* no sentido de vários; *seriado* no sentido de séries. Dessa forma, caracteriza-se por uma aglomeração de séries num único ambiente de sala de aula. O fato mais preocupante dessas escolas é que se encontram numa realidade desumana em estrutura física inadequada aos alunos do campo, além de, segundo Hage (2004), serem excluídas dos debates e das reflexões sobre sua realidade de campo por não serem registradas nas estatísticas que compõem o senso escolar oficial:

Os sujeitos do campo encontram-se obrigados a submeterem-se a um processo de escolarização que se viabiliza como uma precarização do modelo seriado urbano de escola, concretizado através das escolas multisseriadas, que em grande parte das comunidades do campo se constituem na única alternativa dos sujeitos do campo acessarem o ensino fundamental no lugar em que vivem. (HAGE, 2004, p.1)

Outra organização das turmas se dá em forma de multietapas. São turmas que se originam pela junção de alunos em série e idades diferentes. No caso, da Escola Professor Manoel Pedro acontece nas turmas do Pré I e Pré II.

A organização da escola em multissérie e multietapas implica sérios problemas para desenvoltura pedagógica. A escola segue orientações da lógica da seriação no planejamento escolar, conteúdo programático, avaliação, etc. A situação mais delicada diz respeito à prática educacional que requer do docente o desdobramento pessoal para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem com várias séries no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Os docentes das turmas multissérie ou multietapas enfrentam o desafio didático de atender os alunos precariamente, usando o único quadro de giz, dividindo-o, conforme o número de série presente na mesma sala. A escola possui no quadro docente 05 (cinco) professoras efetivas e 01 (uma) temporária.

A escola atende, também, o Sistema Modular de Ensino (SOME) com turmas do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e Ensino Médio pela rede estadual. O Some visa oportunizar os sujeitos do campo o acesso à escolarização. Possui uma organização própria por módulo, conforme a necessidade e calendário da comunidade local. Neste sistema, os professores é que se deslocam até a localidade

e, ao concluir os dias letivos e tempo de hora-aula em cada turma, são remanejados para outra localidade.

Nesta pluralidade, convém fazer referência às escolas ribeirinhas quilombolas. A Secretaria Municipal de Educação, desde 2007, informa no censo escolar do MEC dados da Escola Professor Manoel Pedro Ferreira no quadro de categoria quilombola. Ela se soma a mais 16 (dezesseis) escolas do campo de Abaetetuba reconhecidas em áreas quilombolas.

Escolas Quilombolas da SEMEC-2010

NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	EDUC. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL	EJA	TOTAL ALUNOS
EMEIF. N. Sra. do Perpétuo Socorro	Rio Acaraqui	8	41	0	49
EMEIF. Santa Ângela	Rio Acaraqui	11	29	0	40
EMEIF. São Tomé	Rio Acaraqui – Alto	8	41	0	49
EMEIF. São Camilo de Lellis	Rio Assacu	22	86	38	146
EMEF. São Lucas	Rio Assacu – Costa	6	26	21	53
EMEIF. São João Bosco	Rio Arapapuzinho	4	37	22	63
EMEIF. N. S ^a . do Perp. Socorro	Rio Arapapu	10	78	20	108
EMEF. 04 de Março	Rio Genipauba	6	31	17	54
EMEIF. São Joao Batista	Rio Campompema	35	141	73	249
EMEIF. Santo Antônio	Rio Ipanema	12	55	0	67
EMEIF. Santa Ana	Rio Tauerá Açu	20	68	0	88
EMEIF. N. Sra. de Nazaré	Rio Itacuruçá Alto	31	141	60	232
EMEIF. Raimundo Bandeira	Rio Itacuruçá-Ilhinha	13	110	0	123
EMEIF. Santo André	Rio Itacuruçá	18	123	0	141

EMEIF. Prof. Manoel Pedro Ferreira	Rml. do Itacuruçá	21	55	15	91
EMEIF. N. Sra. do Perp. Socorro	Rml. Piratuba	24	79	39	142
	TOTAL	249	1141	305	1695

Quadro 4 FONTE: Setor de Estatística da SEMEC-Abaetetuba-2010

Segundo informações da Coordenação do Campo (SEMEC,2011) o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas quilombolas não se difere das demais escolas urbanas, embora essas escolas com inserção no censo escolar não apresentem acompanhamento curricular específico à sua realidade.

Os professores, pais e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam ser estas discriminadas em relação às escolas da cidade, que têm prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. (HAGE, 2004, p.1)

A invisibilidade das escolas quilombolas no campo é um agravo, mas ao se tratar da EJA, a situação é ainda mais desgastante. O quadro 5 nos retrata que das 16 (dezesesseis) escolas quilombolas, somente 9 (nove) atenderam à EJA em 2010. A justificativa dada pela Coordenação de EJA da SEMEC em relação a não implantação da EJA nas demais escolas se deu devido à portaria de lotação não amparar a formação de turma com menos de vinte alunos.

As escolas quilombolas atendidas pela EJA apresentam um quadro significativo de abandono e reprovação.

Rendimento Escolar- EJA- Escolas Quilombolas-2010

ESCOLA	MATRIC. INICIAL EJA	ABANDONO/ TRANSFERÊNCIA	APROVADOS	REPROVADOS	TOTAL FINAL/ 2010
EMEIF. São Camilo de Lellis	38	16	20	02	22

EMEF. São Lucas	21	10	11	-	11
EMEIF. São João Bosco	22	08	14	-	14
EMEIF. N. S^a. do Perp. Socorro	20	04	15	01	16
EMEF. 04 de Março	17	04	12	01	13
EMEIF. São Joao Batista	73	13	55	05	60
EMEIF. N. Sra. de Nazaré	60	14	40	06	46
EMEIF. Prof. Manoel Pedro Ferreira	15	06	09	-	09
EMEIF. N. Sra. do Perp. Socorro	39	09	30	-	30
TOTAL	305	84	206	15	221

Quadro 5 Fonte: Setor Estatística, SEMEC, Abaetetuba, 2010

Fazendo análise da situação do rendimento dos alunos da EJA das escolas quilombolas (quadro 6), percebemos o número relevante de alunos que não conseguiram mais uma vez permanecer na escola. Justificam-se os motivos mais diversos: cansaço do trabalho, ensino noturno, doenças, rotatividade de professores (maioria contratados temporários), ausência do professor (falta transporte para locomoção dos docentes e discentes), material didático inadequado, etc. Conforme a fala da educadora de EJA Susana Pinheiro Costa,

Enfrentamos muitos problemas de abandono. O que os alunos mais se queixam é do cansaço do trabalho, além, às vezes de transporte, porque daqui da escola para a casa deles nos ramais é longe e escuro.(COSTA,S.;2011)

Percebe-se o distanciamento no atendimento a esta realidade desde o estado de precarização das escolas, sem recursos adequados e descaso de uma política específica para estas comunidades.

A Escola Professor Manoel Pedro Ferreira (Foto 4) é uma das que possuem melhores condições de estrutura física em relação às escolas do campo, mas que enfrenta graves problemas para manutenção da EJA.

A turma de EJA de 2010 apresenta em sua composição o quadro de jovens acima de 15 anos, que foram remanejados da 4ª série do Ensino Fundamental (regular) por motivo de reprovação e/ou abandono, trazendo como consequência a distorção idade-série. Esta situação nos traz um fato novo: os alunos egressos trazem pré-requisitos para a EJA de conhecimentos e aprendizagens, o que o difere daquele adulto ou idoso que não estudou, ou ainda interrompeu os estudos por diversos motivos. Nesta última situação, temos o número de 70% de pessoas adultas e idosas da comunidade que não conhecem o processo da leitura e da escrita e outros que a tem de forma precária.

Este fato emerge da necessidade de se justificar o índice estatístico do baixo rendimento escolar no quadro do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)(MEC,2011). Uma saída para reversão do problema desta distorção é o remanejamento do jovem do Ensino Fundamental para a EJA. No entanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, percebe-se o incômodo que causam aos adultos e idosos, muitas vezes devido serem irreverentes.

O desafio que se apresenta para a educadora, que não consegue lidar com as inquietações, é o de como envolver o educando da EJA no processo. Isto requer habilidade de um trabalho pedagógico que leve em consideração o espaço da EJA, em que os sujeitos são múltiplos e que cada um carrega uma trajetória de vida singular e portadora de potencialidades que vão se revelando no decorrer do processo.

Apesar da estratégia de remanejamento para composição da turma de EJA, em 2011, não houve efetivação devido o não preenchimento com número correspondente de alunos (mínimo 20), conforme exigências de matrícula da SEMEC:

Os professores vem de Abaetetuba, faltam muito, não conseguem se adaptar, pois é à noite e é difícil o transporte, desistem e vão embora. Ai pra turma não ficar sem professor, a gente assume como temporário. Mas este ano, a turma não foi preenchida, então a SEMEC não fez matrículas das

peessoas. Eu fiz levantamento e temos 28 jovens e adultos que não tem estudo, uns até que já sabem ler.(COSTA,S.,2011)

Na declaração da professora está implícita a leitura da realidade que se enfrenta enquanto docente do campo, no enfrentamento às burocracias das Secretarias de Educação. O fazer da prática docente implica em assegurar o mínimo de estrutura adequada para o funcionamento das turmas. Freire (1997, p.23) nos afirma: “não há docência sem discência”. Os sujeitos da EJA no intuito de se construir algo novo, prazeroso, de mudança pessoal e social devem ser assegurados em seus direitos subjetivos de cidadãos.

5.2 Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de um currículo diferenciado

A Educação de Jovens e Adultos na Escola professor Manoel Pedro Ferreira passa por problemas que não se difere de outras escolas do campo. A EJA funciona no período noturno, com as aulas iniciando às 18h. A turma tem em média 15 alunos (1ª e 2ª etapa). A educadora de 2010 possui formação no Magistério, com graduação em Pedagogia e concluindo uma especialização. Pertence ao quadro temporário do município. Segundo a professora, a realidade dos alunos trabalhadores da EJA torna-se problema, devido não conseguir avançar o conteúdo, pois sempre tem que repeti-lo aos faltosos. O motivo das faltas se justifica, principalmente, pelo exaustivo trabalho nas olarias, no cultivo da mandioca e outras atividades. Outro sério problema diz respeito ao currículo. Distante da realidade dos educandos, este se materializa por meio do conteúdo programático adotado como padrão da SEMEC. Segundo a fala das educandas de EJA:

A gente sabe que todo mundo precisa trabalhar. A gente respeita. Mas formar turma com professora da cidade é difícil porque elas faltam muito. Tem que viajar, dormir aqui, e vão embora no outro dia. A gente tem dó. Se a professora falta, a gente vai se desanimando. Ai não vem mais. Essa nossa turma a professora é daqui. Ela conhece a gente e se preocupa. (RODRIGUES,2011)

A matéria às vezes fica chata. Tem números que eu não consigo aprender. Às vezes pergunto, mas outras vezes não, o cansaço não deixa. A

professora é boa pessoa. Mas o assunto, sei não, não consegue ficar na minha cabeça. (SANTOS,M.,2011)

Sobressai nas vozes dos educandos a leitura de que eles precisam ser vistos com seus problemas, seu cansaço, suas dores, suas dificuldades de aprendizagens. No entanto, em se tratando de programa curricular, a turma de EJA recebe livros didáticos encaminhados da SEMEC que não dispõe de material específico para a realidade dos sujeitos ribeirinhos quilombolas.

Ressaltamos que o currículo mencionado até aqui, refere-se ao conteúdo programático indicado pela Coordenação de EJA da SEMEC em 2010. A estrutura do conhecimento oficial se faz no programa imposto, nas bibliografias, aulas expositivas como representantes da autoridade social como formas de conter os educadores e alunos no consenso oficial de ensino.

É pertinente que o educador busque a sensibilidade de olhar a realidade do educando para melhor compreender os sujeitos da EJA, a partir de sua subjetividade que passa a ser construída em interação constante com outros contextos, em sua história, no seu quefazer cotidiano. Freire (1986, p.46) afirma:

[...] o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula.

É notável o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação, e o dever do Estado em oferecer educação para a população não escolarizada. O campo de atuação da EJA incorpora tanto as perspectivas de Educação Popular e do campo 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.

Reconhecer as especificidades curriculares, as relações espaço-temporais e a necessidade de reformulações curriculares que articulam a EJA com a educação para toda a vida é condição para o reconhecimento do direito a educação de jovens e Adultos. (ENCONTRO NACIONAL DA EJA,2009).

Neste novo contexto da EJA, as especificidades curriculares voltam-se para a educação para toda a vida favorecendo a participação, a construção histórica dos sujeitos no reconhecimento de seus direitos, diversidade e diferenças na identidade cultural.

Dessa forma, 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.

FREIRE (1986) afirma que a postura libertadora exige que os educadores se definam enquanto sujeitos da educação. Tomem uma posição, decidam, sejam coerentes. Pois é inadmissível uma educação neutra. E ao assumir uma postura libertadora, essa vai se construindo numa relação horizontal entre sujeitos através do diálogo.

O processo de conscientização no campo educacional contribui para a leitura de opressão, de dominação que se presencia na sociedade. É a partir da Educação que segundo Freire, pode-se compreender e ter consciência do que é o poder na sociedade. Neste sentido, a crítica de Paulo Freire ao currículo dominante, está sintetizado no conceito que ele abordou sobre “educação bancária.” A educação bancária concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. Dessa forma, o conhecimento que ora é repassado é algo externo e independente das pessoas envolvidas na ação pedagógica de ensino-aprendizagem.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. (FREIRE, 1983, p.38)

Para Freire, a educação visa conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu contexto, suas responsabilidades e luta contra a miséria e as injustiças sociais. São necessários novos currículos voltados ao saber dos ribeirinhos quilombolas que venham a constituir-se em instrumentos de conscientização e emancipação do oprimido, a partir da situação existencial e concreta de seus sujeitos. A preocupação primordial de Freire é a transformação

radical da realidade social na qual o sujeito está inserido. Reconhece a importância do conteúdo desde que este seja entendido como mediação para o ensino como forma de conhecer, ou seja, para o caminho do conhecimento. Para ele, é inaceitável a transmissão do saber que acontece de maneira mecânica, porque não pode haver separação entre transmissão e produção do saber. Ao separarmos os dois momentos, transformamos a escola em espaço para vender um conhecimento que corresponde a ideologia capitalista, onde o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.

O conteúdo significativo da EJA na comunidade ribeirinha quilombola(foto16) , por atender jovens e adultos em sua maioria de trabalhadores, torna-se imprescindível que seja constituído da vivência desses sujeitos. Enquanto trabalhadores rurais, segundo Lobato (1990, p.32), a exemplo, esses sujeitos utilizam como matéria prima local:

Cesto: De tala de miriti, arumã ou jupati, serve para guardar roupas, costumes, etc

Paneiro: Feito de tala de miriti serve para embalar mercadorias.

Tipiti: De tala de arumã, para exprimir mandioca e retirar o tucupi.

Peneira: De tala de arumã, pode ser caroeira e maceira, serve para coar açáí, mandioca.

Rede de maqueira: Feita de fibra tirada do grelo do miritizeiro, é também de Envira, seve para descansar e decorar ambiente.

Esteira:De taboa, serve para colocar assoalho como tapete, decorar paredes e outros aspectos decorativos.

Utensílios: Vasos, panelas, estatuetas, boca de fogão a carvão, potes, alguidar, tigelas, torradores, etc., de barro ou argila. Servem para utilidades domésticas e decoração do lar. (LOBATO,1990, p.32



Foto 19 Tigelas de barro,tipiti,envira,cestaria (Foto Isonete,2012)

Na perspectiva da EJA da Escola Manoel Pedro Ferreira, essa leitura do cotidiano entranhada de conteúdos significativos pode contribuir para uma aprendizagem favorável e significativa para os sujeitos ribeirinhos quilombolas. E que, na relação das idéias de Freire pode tornar-se marcante na vida desses sujeitos, por trazer em potencialidade. um projeto libertador no despertar da consciência por meio da leitura de vida, refletindo-a, problematizando-a, criando desafios, assim, construindo história.

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. (FREIRE,1987,p.121)

É necessário pensar que o educador, a partir de sua visão de mundo, de sociedade e de homem, possa contribuir para o “quefazer” pedagógico tão frisado por Freire: “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação estão intimamente solidários. Mas a ação é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 1987, p.40).

Uma das ações pertinentes do quefazer docente, no caso, envolvendo todos os sujeitos da comunidade, é a construção do Projeto Político Pedagógico. A comunidade educativa tem participado de encontros de formação, inicialmente proposto pela Coordenação do Campo (SEMEC) em 2011 e em 2012, com o Grupo Estudo, e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo (GPESEED) do Campus Universitário do Baixo Tocantins e apoio da SEMEC. Segundo relatórios do Encontro das Escolas do Campo estiveram presentes as escolas das ilhas, estradas e ramais, dentre elas, as escolas quilombolas.

O I Encontro das Escolas do Campo de Abaetetuba: Saberes Pedagógicos dos sujeitos do Campo teve como objetivo dialogar com gestores, professores e coordenadores das escolas do campo sobre as ações pedagógicas voltadas à realidade das escolas do campo. O Encontro aconteceu no dia 19 de março de 2011, no auditório da UFPA – Campus de Abaetetuba, promovido pela Coordenação de Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Abaetetuba, com público de 250 participantes. Abaetetuba traz uma realidade específica de campo com 87 escolas das ilhas e 46 escolas de estradas e ramais, totalizando 133 escolas municipais

atendidas nessas localidades. Conforme necessidade das escolas foi proposto formação com temas significativos: PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas do campo; I Feira Científica e Cultural das Escolas do Campo, Subsídio Pedagógico para docentes, Escola Ativa e Conselho Escolar. (SEMEC,2011)

A relevância do Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo, especialmente para as dezesseis escolas quilombolas do município contribuirá na construção de especificidades na dimensão Ética, Política e Pedagógica. “O PPP é a identidade da escola, por isso a necessidade de tê-lo como instrumento coletivo firmado na discussão democrática com todos os segmentos da escola” (SEMEC,2011)

No entanto, segundo a diretora responsável Santos,Q, (2011), as professoras da Escola Prof^o Manoel Pedro das turmas regulares e da Educação de Jovens e Adultos não recebem formação continuada específica para a EJA. São convocadas a participarem de reuniões de calendário escolar, do planejamento com outras escolas, mas nada específico para a comunidade ribeirinha quilombola. Para ela, a formação fundamental para a escola quilombola de Itacuruçá deve ser voltada ao currículo, pois não conseguem avançar nas propostas pedagógicas.

Michael Apple (2006) lembra que a negatividade do sistema escolar está ligada a conflitos econômicos e ideológicos. Por isso, a educação tem uma dimensão política que não se pode reduzir – como pretendem os neoliberais e neoconservadores – a uma organização interna de conteúdos e estruturação de currículo, nem se ater apenas às novas teorias da Psicologia, como se os problemas da educação pudessem ser resolvidos.

O capitalismo em sua própria estrutura de funcionamento descarta de seus benefícios vastos setores da população, especialmente, os ribeirinhos quilombolas porque não é interessante o investimento neste setor. Como relembra o autor (1982), o problema continua a ser fundamentalmente estrutural:

[...] a estrutura constitutiva da maioria dos currículos escolares acha-se centrada em torno do consenso. São poucas as tentativas sérias de tratar do conflito (de classes, científico, ou outros). Pelo contrário, “investiga-se” uma ideologia do consenso que guarda pouca semelhança com os vínculos e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social (APPLE, 1982, p.17-18).

Para Apple (apud SILVA,1999), a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. A organização capitalista afeta a outras áreas sociais, como a educação, a cultura que são ativamente produzidos e mediados pela ação humana.

Assim sendo, Apple vê o campo social como um campo contestado, como um ambiente onde os grupos dominantes constantemente recorrem pelo poder do convencimento transformando-se em hegemonia cultural. Dessa forma, sendo o conhecimento corporificado no currículo torna-se um conhecimento particular que traz como base a seleção que constitui o currículo como resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes dominantes.

Mas o autor enfatiza que este território não é tranquilo e garantido. As pessoas permanentemente precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Assim, este processo não se dá sem conflito, sem oposição, sem resistência. O campo cultural do currículo se faz em torno de valores, significados e propósitos sociais, pois é um campo de resistência e oposição.

A Educação de Jovens e Adultos, principalmente na participação além do espaço escolar, pode vir a se caracterizar como uma proposta flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos sujeitos ribeirinhos quilombolas na construção de currículo adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. Nesta ação, o embate ao domínio da cultura capitalista deve apresentar a dinâmica cultural de resistência, de conflito, de oposição.

Dessa forma, o currículo segundo Silva (1999) está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Nesta perspectiva, o currículo se apresenta como um artefato cultural no processo de uma construção social em que no processo de conhecimento que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social, modificam as pessoas que estão envolvidas em complexas relações de poder.

No campo de resistência tendo como referência a Pedagogia do Oprimido (1987), Paulo Freire nos incita a assumirmos uma postura de transformação frente à

problemática vivenciada pelos ribeirinhos quilombolas. É necessário assumirmos uma educação que prima pelo diálogo, pela co-laboração de forma coletiva, por uma leitura e releitura não somente do contexto envolto dos sujeitos, mas uma visão ampla da sociedade em torno. É preciso estar alerta ao que acontece no campo político, social, econômico, cultural, questionando quem está à frente ou atua indiretamente junto dessas organizações.

Neste sentido, ao desenvolver um trabalho pedagógico voltado à vida dos sujeitos, o educador compreenderá que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além dos conhecimentos dos conteúdos traçados pelos coordenadores e professores, quer sejam reprodutores da ideologia dominante, quer favoreçam o desmascaramento. Isto é, o educador comprometido com a mudança assume o compromisso de desmascarar, de desvelar as situações de opressão e dominação que se faz presente nas práticas pedagógicas e políticas nos diversos segmentos da sociedade. Paulo Freire (1996) afirma que a postura de comprometimento exige que os educadores se definam enquanto sujeitos da educação, tomem uma posição, decidam, sejam coerentes.

O educador de jovens, adultos e idosos, em muitos casos, tem ainda a ilusão de ser aquele que detém o saber, aquele que sabe, frente a um que não sabe, não conhece. Esse tipo de ensino tolhe o processo de questionamento, de problematização, de diálogo, defendido por Freire. A escola alheia a este processo, não tem como promover a cidadania que só decorrerá a partir de um conjunto de ações, entre elas, a luta política: o inverso do que se observa: “fiquei muito tempo longe da escola. Fui convencido pra voltar, pra formar a turma. Mas sempre nada vai pra frente. A gente vem, fica aqui. Se aprender bem, se não aprender, bem também” (PINHEIRO,2011).

A educação é representada como ação que vai preparar os sujeitos para a vida, ou que vai humanizar o homem e a mulher. Para Freire (1983), o homem e a mulher são seres inacabados, por isso, vistos como seres que estão sendo em e com uma realidade. Daí que a educação não pode ser “bancária” “inquestionável”. No pensamento freireano, a educação é um ato histórico, ela se atualiza no enfrentamento do mundo concreto. A educação se vincula à humanização do homem e da mulher e, sendo práxis, será também o próprio exercício da liberdade.

A educação voltada ao exercício da cidadania e de formação política pode ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que as pessoas são incentivadas para a mobilização e organização em busca de seus direitos. E que, ao tomarem conhecimento sobre o que lhe é devido, se lancem a uma transformação em prol de uma vida com melhores condições, não visando interesses individualistas, pessoais, mas ações voltadas a uma comunidade que busca, em conjunto, soluções para seus problemas e desafios.

Neste sentido, os sujeitos, ao se apropriarem de informações, fazendo leituras reflexivas acerca das situações de dominação, vão construindo o processo de apoderamento e, conseqüentemente, o enfrentamento a novos desafios. Para tanto, o educador pode ser facilitador, sujeito que deve estar atento para o fato de que a transformação não é só questão de métodos e técnicas, mas que ultrapassa essa dimensão, na medida em que se busca estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

O processo de criação de diversidades culturais 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 opçõesA educação.

Segundo Brandão (2002,p.26) a educação é apresentada como meio fundamental para o desenvolvimento do ser cultural.Segundo o autor: Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados e transformados.Aprender é participar de vivências culturais(...).

Ao desencadear discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos ribeirinhos quilombolas, torna-se necessário destacar o cotidiano desses sujeitos em sua interculturalidade, para, de fato, propor ações de inclusão, garantindo sua permanência e continuidade nos estudos, sua formação para a vida social, pessoal, profissional. Isto se deve, especialmente, ao desafio de trazer como enfoque a discussão sobre um currículo que propicie possibilidades de envolvimento dos múltiplos sujeitos em sua singularidade, sua permanência, Trata-se de defender uma educação para a vida, respeitando o tempo e o espaço, o cotidiano e a cultura dos educandos ribeirinhos:

A EJA deve considerar o diálogo pedagógico que Paulo Freire propõe e desenvolve, indo além de uma perspectiva pedagógica que possibilita uma reflexão dos oprimidos sobre a sua própria desumanização e, ao mesmo tempo constrói o seu processo de recuperação da humanidade roubada. Tem-se um novo olhar sobre esses sujeitos. A preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com as trajetórias pessoais e humanas como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, do trabalho, da construção social. (Encontro Nacional de EJA-2002)

Estamos inevitavelmente envolvidos com as práticas da educação intercultural dentro do processo de globalização e que se fazem presentes no espaço escolar. Dessa forma, a escola, sendo reflexo da ação de globalização, torna-se também excludente. Os educadores necessitam refletir sobre essas práticas, para que adotem uma postura crítica diante do processo de homogeneização cultural predominante.

Seguindo a linha da subjetividade, da cultura, de uma leitura do cotidiano dos educandos, o currículo no “quefazer” pedagógico do educador, numa abordagem intercultural, desencadeia diversas discussões para a garantia dos direitos e respeito à heterogeneidade: são as diferenças culturais que são capazes de produzir espaços para o exercício da cidadania plural.

E na escola se exige a aquisição de saberes diversos, discussões e olhar diferenciado do fazer do cotidiano e do fazer docente. Freire (1993) deixa claro que o educador deve se atentar para a leitura do mundo, leitura das diversas culturas que o educando traz para dentro da escola. No entanto, o que se percebe é que a subjetividade, a cultura dos sujeitos ribeirinhos quilombolas da EJA, não é contemplada no dia a dia da escola, nos seus saberes, em seu currículo com suas experiências pedagógicas, mas na perspectiva de novas possibilidades pode ser compartilhada pelos educandos e educadores, a criação de significados e representações subjetivas pautadas na criticidade e na contextualidade.

Neste parâmetro é necessário discutir as abordagens que vêm para promover a transformação, para o reconhecimento do outro, aberto ao diálogo entre os diversos sujeitos, grupos sociais e culturais. Dessa forma, ao adentrarmos no enfoque de uma educação voltada ao longo da vida, em que direitos à vida são respeitados, é necessário aflorar uma nova visão voltada à EJA. Uma educação onde se criem possibilidades de lutas contra as desigualdades e se respeitem as

diferenças de cada um, de uma forma 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” (CANDAUI, 2008. p.54).

Nesta rede de relações dialógicas, a perspectiva intercultural apresentada por CANDAUI (2008) que vem respaldada por 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, pelo 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 ribeirinhos quilombolas, é necessário analisar a construção de relações interculturais em todo o processo educativo, pois são nesses processos que os atos e palavras das pessoas vão ganhando significados, diante das diferenças culturais que os sujeitos possuem, tornando o espaço escolar plural.

Evidenciamos, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser assimilada como um processo que procura desenvolver o potencial e a autonomia de cada jovem, adulto e idoso por meio de processos já existentes de escolarização. Entretanto, para isso, torna-se necessário criar outras maneiras de envolver os sujeitos referendados na educação ao longo da vida: todos têm direito à educação, o que não quer dizer somente a escolarização. Urge uma política com ações favoráveis a esta dimensão, que deve ser implantada na especificidade das comunidades de EJA.

Quando o acesso, permanência e conclusão da etapa de escolarização básica de qualidade forem garantidos para os jovens, adultos e idosos com propostas de novas possibilidades na educação permanente, sentiremos de fato, que uma EJA no seu diferencial poderá ser construída. Conforme declara Paulo Freire (1993): torna-se necessária uma reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo e esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora e objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.

A educação crítica, dialógica e democrática, implica uma relação com o “outro”, sujeito do conhecimento e da cultura, com direito de falar e estabelecer relações concretas com o seu semelhante.

Concebemos 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 se firma no diálogo e autonomia dos sujeitos que fazem a história. Os sujeitos da EJA têm características próprias, marcas identitárias, riquezas culturais do seu dia a dia a serem consideradas no contexto do espaço escolar. Neste sentido, os sujeitos da EJA podem ampliar e partilhar seus conhecimentos e saberes acumulados ao longo de sua vida em qualquer que seja a idade. É pertinente que a EJA seja compreendida como um processo que não apenas se faz no desenvolvimento do potencial e autonomia de cada sujeito norteado pelo processo de escolarização, mas que também se faz por meio de tantas outras criações e recriações de educação ao longo da vida, principalmente pelos Fori, Movimentos Sociais, Associações, Organizações Comunitárias e outros.

Portanto, nos situando no contexto ribeirinho quilombola, o projeto de educação libertadora continua enraizado na busca inquietante, que se faz presente em ações e projetos que se firmam nos movimentos sociais, nas organizações, nos fóruns, nas lutas políticas, sindicais contra as explorações do capitalismo que oprime e reforça as condições desumanas, o domínio de mentalidades, de consciência, de ideais com suas imposições que historicamente vem favorecendo a uma minoria que usufrui de riquezas, renda, bens supérfluos, aumentando cada vez mais a desigualdade social.

É nessa perspectiva de resistência que resgatamos as ideais de Paulo Freire que num processo contínuo se firma não somente no espaço educacional institucionalizado, mas no campo social, político e cultural visando assim, mudanças para uma vida digna e igualitária, respeitando-se a especificidade de cada sujeito que faz a história que a constrói de maneira singular, particularizada dos ribeirinhos quilombolas na Amazônia.

É imprescindível uma educação significativa, prazerosa que, segundo Freire (1987), venha a se firmar no momento em que o educador, comprometido com a Educação de Jovens e Adultos, busque transformar-se constantemente a partir da

compreensão do contexto social do ensino nesta realidade singular. Inquietando-se diante desse contexto, tal educador buscaria uma distinção entre educação libertadora e os métodos tradicionais, o que o levaria ao “quefazer” pedagógico. Esta ação do educador, não se faz na individualidade, mas a partir do diálogo firmado pela participação de todos os sujeitos.

Enfim, é necessária, principalmente na comunidade ribeirinha quilombola, uma educação que saiba ouvir as falas dos principais sujeitos da educação, que possibilite buscar uma leitura do seu cotidiano cultural, construindo um projeto libertador e de cidadania pela garantia dos direitos e respeito às diferenças e diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações lembrando o “medo” referenciado por Paulo Freire (1986). O desafio de investigar nos deu medo de começar a árdua tarefa da pesquisa de campo, das leituras, das produções. No entanto, não podíamos nos deixar paralisar pelo medo, mas enfrentá-lo. Ficava sempre o questionamento: O que realmente quero pesquisar? Que caminho seguir? Como fazer? Onde quero chegar? Enfim, esta busca perdurou em todo o processo dessa produção. Fez-se provocativa nos momentos em que tivemos que nos tornar sujeitos aprendentes. Aprender a ouvir, produzir, conviver, socializar, aprender os saberes da terra, do trabalho, das águas, das matas.

Enfrentamos o desafio de categorias complexas: Saberes ribeirinhos quilombolas, Educação de Jovens e Adultos, nos veio então, a angústia da busca de resposta, e se fez presente o medo de não apresentar resultados condizentes com nossos objetivos.

A busca se fez envolta a diversas dificuldades, e as apresentamos como resultados não acabados, mas na certeza de que a relevância dos saberes ribeirinhos quilombolas e a dinâmica da Educação de Jovens e Adultos, voltada às especificidades de seus sujeitos não é finalizada, mas se constrói coletivamente, numa clara confirmação de que a subjetividade de vida e saberes é um contínuo necessário.

A comunidade de São João do Médio Itacuruçá, considerada como ribeirinha quilombola traz marcas identitárias que se constrói no saber produzido e construído no coletivo. Saber social que vem manifestado de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes produzidas nas relações sociais com o outro.

O saber significativo para os sujeitos da EJA se dá primeiramente na relação da familiar e do trabalho. Destacamos o saber do manejo do açaí, do cultivo da mandioca, das olarias dentre tantos outros presentes na comunidade. Percebemos que essas atividades, apesar de serem laboriosas, cansativas, contribuem para a hombridade do sujeito ribeirinho quilombola. Tais saberes personalizam o sujeito na sua especificidade de ser e viver.

Ao buscar novos conhecimentos na EJA, os sujeitos ribeirinhos quilombolas procuram se libertar da submissão urbana e garantir seus direitos como cidadãos que fazem parte da construção da própria história, sujeitos que têm sua identidade calcada na diversidade, na diferença.

Focamos a identidade de ser ribeirinho quilombola. Identidade que se apresenta no silêncio, muito timidamente nas vozes dos sujeitos da comunidade São João. Considera-se quilombola o território conquistado pela titulação, cujos moradores entram em conflito em relação às suas raízes: memória que se faz presente através dos mais idosos que, com o brilho nos olhos, nos contam suas histórias de vida. Fato este que veio nos instigar, futuramente, a continuidade desta pesquisa.

Ser ribeirinho quilombola não exige conceituação, mas reconhecimento da especificidade dos sujeitos que vivem permeados na singularidade de vida, do trabalho, de se alimentar, de conviver, de construir histórias envoltas às águas, às matas e, mais ainda, por trazer raízes, embora na memória de poucos, de negros que aqui ergueram núcleo familiar, cultural, saberes e histórias.

A nova configuração da EJA, principalmente a partir da LDB 9394/96, busca uma prática pedagógica que se atenta para a subjetividade de seus sujeitos. Torna-se necessário buscar uma educação contextualizada, problematizadora, que priorize a busca de um processo que desenvolva o potencial e a autonomia dos sujeitos, não somente por meio da escolarização, mas também por outras formas igualmente válidas de aprendizagem.

A organização política da Educação de Jovens e Adultos, por meio dos Fori como espaços ímpares de mobilização e comprometimento dos governos e sociedade civil, coloca em pauta a questão do poder decisório nos diferentes níveis de organização e instâncias da vida social.

O campo político, permeado por incertezas, instabilidades, perplexidades, continuamente ameaçam a organização e mobilização da sociedade civil. Vê-se que as perspectivas de avanço, mesmo como direitos garantidos, não estão asseguradas, o que implica reafirmar que a lógica da desigualdade não se rompeu no campo educacional. É necessário contar com uma estrutura governamental para a Educação de Jovens e Adultos. A participação da sociedade civil deve ser incluída

nas tomadas de decisão junto às instâncias governamentais, principalmente, a presença dos sujeitos que estão “na ponta”, neste caso, os educandos e educadores da EJA.

Quanto à dimensão política dos sujeitos da EJA nos Fori , ela se constrói numa relação horizontal entre sujeitos através do diálogo. Eis a importância da participação dos ribeirinhos quilombolas neste espaço de confronto e decisão. Diálogos muitas vezes tensos e longos marcam a especificidade do coletivo de EJA. Essa nova postura vai contra a relação vertical característica da educação “bancária” em que os sujeitos não eram ouvidos. No entanto, a educação do silêncio pode ser superada por uma educação, 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, mas que vai além do contexto escolar, fazendo-se presente no interior dos Fori, dos Movimentos, Organizações Sociais e Políticas que são efetivados por meio de atividades plurais: seminários, encontros, fóruns, palestras, publicações em que os sujeitos da EJA no processo de comprometimento e participação podem contribuir de forma significativa para reverter a situação de dominação e descaso na educação.

Essa força de organização política centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas emancipadoras na interação e transformação social, no processo de tomar consciência do mundo, dos problemas sociais, refletir sobre a realidade degradante. E, neste processo, tornam-se relevantes as discussões entre os sujeitos sobre a problemática específica da realidade que vivenciam para de fato, emergir a formação conscientizadora, tal como nos afirma Paulo Freire (1983, p. 39), “Conscientização” é o processo pelo qual as pessoas atingem uma compreensão, tanto da realidade sócio-cultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade de transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática.

É a partir da Educação, da leitura do contexto de opressão social e econômico, da organização das políticas públicas que se pode compreender e ter

consciência do que é o poder na sociedade. Neste sentido, as conquistas de mudanças se dão na afirmação do coletivo. A base organizacional deve pautar-se no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade que nos cerca e na busca de novas propostas de mudanças, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre os sujeitos, entre o homem e o mundo, o conhecimento e diversos saberes que passa a ser uma construção social.

Firmamos nosso objeto nos saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a EJA. Para tanto, adentrar a comunidade de São João no Médio Itacuruçá, nos aproximando da realidade educacional dos sujeitos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Manoel Pedro Ferreira, possibilitou desvendar histórias contidas no silêncio.

A Gestão da política de qualidade na educação e tecnologia é uma realidade nas escolas urbanas, e porque não nas escolas do campo e escolas quilombolas? A negação da especificidade dos sujeitos vem munida de intencionalidade que visa à manutenção da situação de omissão, de silêncio diante dos descasos políticos.

A política curricular construída sob o poder decisório nas instâncias governamentais faz emperrar o processo de valorização das vozes dos sujeitos, da participação coletiva nas decisões de proposições viáveis ao trabalho exitoso da EJA. É inegável os fatores desfavoráveis à continuidade da EJA, mas também é visível o descaso intencional diante das situações excludentes por parte dos setores educacionais.

No entanto, recorrendo às falas dos sujeitos da EJA, pontuamos o que os atrai para a escola e retorno às aulas:

1) A necessidade de aprender na busca de melhorar de vida e “arranjar” um trabalho na cidade. Esta motivação foi unânime. Uma fala destacou também a motivação de aprender para ajudar as crianças nos estudos. A comunidade não dispõe de externato de qualidade - estratégia que ajuda as crianças com os deveres da escola, daí os pais retornarem aos estudos para auxiliar os filhos nas tarefas escolares.

2) A escola ajuda os sujeitos da EJA a entender os problemas da comunidade por meio das conversas e trocas de idéias;

- 3) Recebem livros didáticos: muitas vezes a única forma de acesso à leitura escrita;
- 4) A alimentação escolar é motivo para ficarem mais tempo na escola;
- 5) A professora, por fazer parte da comunidade, favorece melhor interação entre os educandos;
- 6) Os jovens não se sentem pressionados a cumprir as tarefas da escola e atividades escolares. Há maleabilidade por parte da educadora;
- 7) A educadora busca aprender para ajudar os educandos. Para isso, recebe quando necessário, ajuda de outras professoras da escola ou do SOME;
- 8) Há entrosamento, conversas e brincadeiras entre os educandos e educadora. Um clima amigável se faz presente.

O espaço na Educação de Jovens e Adultos, conforme percebemos, possui seus atrativos no atendimento aos educados. Compreendemos que a EJA é um campo favorável de aprendizagem, de socialização. É um espaço de ensino-aprendizagem que se dá num tempo específico a partir da vida dos sujeitos.

Freire (1986), ao assumir uma educação problematizadora toma como base a compreensão radicalmente diferente do que significa “conhecer”. Conhecimento é sempre o conhecimento de alguma coisa que se dá de maneira intencional. No caso da Educação de Jovens e Adultos, voltada para a escolarização institucionalizada, segue os padrões administrativos e pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação que requer um conhecimento segundo suas formulações.

No entanto, para Freire, conhecer envolve intercomunicação e intersubjetividade. É a partir daí que homens e mulheres mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível. E, é na intersubjetividade do conhecimento que ele concebe o ato pedagógico como um ato dialógico. Na perspectiva da educação problematizadora, todos os sujeitos estão envolvidos no ato de conhecimento. Os sujeitos da EJA criam dialogicamente, conhecimento do mundo.

Os educadores apoderando-se de novos conhecimentos voltados aos anseios dos sujeitos ribeirinhos quilombolas podem criar possibilidades do que fazer pedagógico diferenciado. O que implica ter um currículo a partir do lugar dos sujeitos, e que este lugar possui seu próprio currículo. Isto, segundo Silva (1999), confirma que somos resultados de uma trajetória de saberes e conhecimentos que

não se passam só na escola, mas no modo de ser, e de construir um viver cultural pautado na diversidade. O currículo é um processo dinâmico, em movimento, quer se volte para uma direção que visa a mudanças e melhorias para a vida dos sujeitos, quer seja motivo para estagnação e imparcialidade. Como trajeto, ele deve ser direcionado e construído conforme os interesses dos grupos culturais.

A escola Professor Manoel Pedro Ferreira traz a especificidade do campo e de ser quilombola, o que requer uma atenção especial na sua valorização enquanto espaço de construção de saberes e conhecimentos e que precisam ser inseridos no contexto da escola, no currículo que prime pela valorização dos saberes culturais locais, contribuindo para a leitura e releitura do mundo mais global.

Podemos sinalizar que esta leitura ampliada do mundo, na dimensão global contribuirá para o apoderamento diante das situações de exclusão vivenciadas pelos ribeirinhos quilombolas na busca de seus direitos enquanto cidadãos.

Novamente nos voltamos para a relevância da organização política dos Fóruns. Vejamos que a passividade, e de certa forma, a conformidade de educação vivenciada na comunidade ribeirinha quilombola poderia ser quebrada mediante atuação de base dos Fori. É reconhecida a contribuição do setor político da EJA na representatividade da sociedade civil que se faz registrar pela memória dos relatórios vivenciados nos eventos. Documentos que poderiam materializar as reivindicações frente aos setores políticos a partir das necessidades dos sujeitos.

Cabe às representatividades dos fóruns oportunizar espaço para que os sujeitos que se encontram na ponta da EJA tenha efetiva participação. Convém também, que a comunidade ribeirinha quilombola provoque seus pares para que se atentem às novas mudanças. Há na comunidade o fator marcante de luta e de organização política que precisa ser revitalizada em prol dos direitos a uma educação decente, que favoreça o processo de emancipação humana que leva em consideração a diversidade e a diferença.

Para finalizar, os Fori – que até o momento não se fazem presentes na realidade dos ribeirinhos quilombolas, quer seja na escola ou na relação com os seus saberes – devem ir além do processo documental que pontuam por meio das proposições os direitos a serem garantidos, tais como a formação continuada aos educadores, a garantia de um ensino que considere a especificidade da vida de

seus sujeitos no currículo diferenciado, a política intersetorial. Os Fori precisam suplantar os seus propósitos de organização política, voltando-se para as significativas necessidades dos sujeitos, a partir de suas vozes, de suas angústias e sonhos.

As conquistas de mudanças se darão na afirmação do coletivo. A base organizacional deve pautar-se no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade que nos cerca e na busca de novas propostas de mudanças, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre os sujeitos, entre o homem e o mundo, conhecimento e diversos saberes que passam a configura-se como construção social.

Para tanto, podemos pontuar algumas proposições que consideramos favoráveis à Educação de Jovens e Adultos na comunidade de São João..

Necessário se faz o diálogo sobre o currículo diferenciado a partir dos saberes dos sujeitos ribeirinhos quilombolas, pois um currículo urbanocêntrico, descontextualizado e materializado numa lista de conteúdos e repassados arbitrariamente para os educandos, não condiz com as propostas dos Fori da EJA.

Neste sentido, torna-se imprescindível firmar a prática da dialogicidade que se faz presente na prática problematizadora, como cooperadora na formação dos sujeitos cognoscentes envolvidos com a transformação. Por isso os sujeitos da EJA, ao assumirem essa prática, aprendem com seus pares, como esses aprendem uns com os outros, tornando-se sujeitos desse processo. Como enfatiza Freire (1987, p.69): “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente na cognitividade dos educandos”, portanto o ato de aprender se dá num processo coletivo.

Ouvir e registrar a memória dos sujeitos ribeirinhos quilombolas é fundamental. Torna-se necessário abraçar a discussão de um projeto que resgate suas histórias a partir de suas próprias vozes e lutas.

É preciso fazer valer a participação dos sujeitos protagonistas da Educação de Jovens e Adultos nos Fori de discussão política, partindo-se do Fórum Municipal. Acreditamos que o reconhecimento da força coletiva dos Fóruns foi e é fundamental para o avanço da EJA, pois, dessa forma, a realidade ribeirinha quilombola ou outras comunidades que vivem na diversidade tornar-se-ão visíveis e mais participativas.

Outra necessidade é a efetivação do plano de formação continuada para os educadores de EJA.

O compromisso dos sujeitos da EJA – aqui nos referimos também a todos os envolvidos com a temática – é o de repensar seriamente na política local de atendimento à Educação de Jovens e Adultos, tendo como aporte as discussões dos Fori. O jovem, o adulto e o idoso procuram a escola porque almejam sonhos. A maioria são trabalhadores que necessitam, além de estar na escola, do apoio para a continuidade nos estudos que não se dá de maneira isolada, mas se efetiva a partir de uma política compartilhada, intersetorial.

Neste quadro de necessidades podemos acrescentar assistência à saúde, não só clínica, mas de acompanhamento físico-corporal (ludicidade), oftalmológica, odontológica e outras.

Foi nessa perspectiva que enfrentamos o medo de chegar à colocação do ponto final, não na pretensão de conclusão, mas de recorte, pois muito ficou por investigar.

Na incompletude da pesquisa e na certeza de sua dinamicidade no processo contínuo que se firma, não somente no espaço educacional institucionalizado, mas no campo social e político, temos, portanto, a convicção de que a Educação de Jovens e Adultos pode ser construída de forma diferente, visando mudanças para uma vida digna e igualitária, respeitando-se a especificidade de cada sujeito.

Portanto, os saberes dos ribeirinhos quilombolas em relação contínua com a Educação de Jovens e adultos , reafirmamos, precisa tornar-se um desafio frente aos desmandos das políticas governamentais excludentes, para que de fato,possamos assegurar o direito a educação para todos ao longo da vida,como vem sendo conquistado por meio da articulação do coletivo dos Fori.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática escolar**, 2ª Ed Camonas. SP: Papyrus, 1998.
- ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (Orgs.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2004.
- ARRUDA, Rinaldo “**Populações tradicionais” e a proteção de recursos naturais em unidade de conservação**”. In: *Ambientes & Sociedade*, Ano II, n 5, 1999.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- HOMI, Bhaba. **O local da Cultura**. Belo Horizonte. UFMG, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Artistas Gráficos, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas, SP: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Comunicado IPEA. nº 70**. UNESCO (2004-2005).
- BRASIL. **Diário da Assembleia Constituinte**, 1998.

_____ **Documento Base Nacional EJA**,2009.

_____ **Leis de Diretrizes e Base da Educação**. LDB 9394/96. Ed.9.2003

_____ Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB**. N. 11/2000.

BODGAN, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CADERNO ITERPA. Instituto de Terras do Pará. 2009. Disponível em: <www.iterpa.gov.br>. Acesso em 8 jul. 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, 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.

CARTILHA CPT. **Memória e Revitalização Identitária de Abaetetuba**. 2005.

CEDENPA. **Raça Negra a luta pela Liberdade**. Belém: [s.n.], 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI. Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COELHO, Alonso Nunes. Juventude e Políticas Públicas. **Revista Mundo Jovem**, São Paulo, out. 2003.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da Educação para Todos**. São Paulo: Cortez, 1999.

CONFINTEA V- **RELATÓRIO HAMBURGO-1997**. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2011.

CONFINTEA VI – **Relatório**. Belém-2009. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 8 jul. 2011.

COSTA,Celino dos Passos.Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa.Médio Itacuruçá,2011.

COSTA, Suzana Pinheiro. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa.Médio Itacuruçá,2011.

COUTO, Humberto carvalho. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá, 2011.

COUTO, Queila da Costa. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá, 2011.

CUNHA, Manoela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro W.B. **Populações Tradicionais e conservação ambiental**. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro Et AL. Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliações e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios. São Paulo, Estação, Liberdade: Instituto Sócio Ambiental, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DE EJA. **Relatório**. 1999. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2011.

_____. **Relatório II ENEJA de 2000**. In: SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes curriculares nacionais).

_____. **Relatório VIII ENEJA**. 2006. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2011.

_____. **Relatório X ENEJA**. 2008. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2012.

_____. **Relatório XI ENEJA**. Belém, 2009. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2012.

_____. **Carta Aberta**. 2010. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 8 jul. 2012.

FÓRUMS DE EJA. **Relatório Histórico**. Belém, 2008. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em 3 jul. 2010.

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.

_____. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1995.

_____ **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995

_____ **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30 ed. 2007.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Virgínia. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FURTADO. L. Leitão, W., Mello, A. F. (1993). **Povos das águas: realidade e perspectivas na Amazônia.** Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém-PA

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos:** teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GAMBOA, Sánchez. (Org.) **Pesquisa Educacional:** quantidade qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GOMES, N,L; SILVA, O.B. Experiências étnico-cultural para a formação de professores. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

HAGE, Salomão A. Mufarreje (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão A. Mufarreje et al. Educação do campo e pesquisa na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Campo no Estado do Pará. **Anais...** Belém: EDUFPA, 2008.

_____ Palestra proferida-GEPERUAZ, Belém: UFPA, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago., 2000.

_____ **Satisfação das necessidades**

básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuição de uma educação para uma avaliação da década da educação para todos. São Paulo, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) - 2010. Disponível: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 7 out. 2011.

IRA SHOR e FREIRE. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Fundamentos Políticos da Educação de Jovens e Adultos. De Hamburgo a BANGCOC: A V CONFINTEANEA. 2003.

IRELAND, Timothy. Entrevista. **Fala Mestre.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.htmlao>. FORUMEJA em 26 mar. 2011.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOBATO, Maria de Nazaré. C. **Fatolendas.** Belém: Falangola, 1990.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituindo por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (Org.). **O fotográfico.** São Paulo: SENAC, 1998.

MACHADO, Jorge. Terras de Abaetetuba. Edições Alquimía, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. Entrevista ao **Portal do Professor.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudojornal.html?idConteudo=1480>. Acesso 26 mar. 2011.

MAESTRI, Mário. **A servidão negra.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Valdília Sousa. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá, 2011.

MINAYO, M. Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria e criatividade. Petrópolis:

Vozes,1994.

MINAYO, M. Cecília de S. (Org.). **Difíceis e possíveis relações entre os métodos quantitativos e qualitativos nos estudos dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro: Ensp, 2001.

MINAYO, M. Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 3. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens, Adultos e idosos. Aprendizagem ao longo da vida. Entrevista. **Salto para o Futuro**. Vida. MEC. 2009.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Koln de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: **Reunião Anual da ANPED. Anais...** Caxambu, set. 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: Contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade de ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n.1, p. 23-38, 2000.

PINHEIRO,Raimunda Celesmina. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa.Médio Itacuruçá,2011.

PINTO Álvaro Veiga. **Sete lições sobre educação de Adultos**. São Paulo: Cortez,1993.

ROCHA,Ademir. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá,2011.

ROCHA,Rosildo Brandão. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa.Médio Itacuruçá,2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos di GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SANTOS,Ismael Silva. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá,2011.

SANTOS,Maria Domingas da Silva. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá,2011.

SANTOS, Salomão da Costa. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá, 2011.

SANTOS, Saatiel da Costa. Entrevista concedida a Maria Barbara da Costa. Médio Itacuruçá, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - Abaetetuba. **Estatísticas**. 2010-2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Política Educacional**. Disponível em: <http://www.educacaoonline/a_politica_educacional.asp?f_artigo=325>. Acesso em: 10 outubro 2006.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**: Diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 165 p.

SOUSA, Rafael Benevides; MACEDO, Catia Oliveira. **Território Quilombola no Nordeste Paraense**. Anais VI. Encontro Nacional dos Geógrafos. Porto Alegre, 2010

VILHENA, Josué Rêgo. **Relação sociedade/natureza**: Adaptabilidade humana frente a escassez do pescado em uma párea do estuário Amazônico. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

TORRES, Rosa Maria. Educación para todos: La propuesta, La respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada. **Anais...**, Toronto, 14-18 de abril, 1999.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, na pesquisa intitulada Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do médio Itacuruçá, Abaetetuba/Pa sob a responsabilidade de MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO– Discente do Mestrado em Educação na Linha de CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES da Universidade Federal do Pará – UFPA-2010.

Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como da possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicado com a divulgação não autorizada por mim, de algum dado a meu respeito.

Tenho clareza de que as informações que darei orais e/ou escritas poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e de que a minha identidade não será divulgada, a menos que eu expresse por escrito a preferência pela divulgação.

Declaro que fui consultado se gostaria de acrescentar algo ao presente termo e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação.

Assinatura do Entrevistado

Local e data

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA: SUJEITOS DA EJA- EDUCANDO

1 DADOS PESSOAIS

- 1- Seu nome?
- 2- Sua idade?
- 3- Onde nasceu?
- 4- Mora com quem?

- 5- Me fale sobre o seu dia a dia, o que você faz?
- 6- Você trabalha em quê? Quantas horas? Quanto ganha?
- 7- Porque veio estudar na Educação de Jovens e Adultos?
- 8- O que você acha em estudar com pessoas adultas e/ou idosas?
- 9- Se você trabalha como consegue conciliar estudo e trabalho?
- 10- O horário de estudo atende as suas necessidades de aprendizagem?
- 11- Tem alguma dificuldade para aprender? Em quê e por quê?
- 12- Você compreende o conteúdo trabalhado pelos/as professores/as?
- 13- Você conhece e já participou dos Fóruns de EJA?

➤ TRABALHO/FAMÍLIA

- 13- Qual a origem de sua família?
- 14- Como se dá o relacionamento família-escola-comunidade?
- 15- Você conhece alguma história, lenda, conto contado na escola ou pelos seus pais a respeito da realidade ribeirinha quilombola? Se afirmativo, você pode contar.
- 16- Você percebe características marcantes da cultura ribeirinha quilombola em Itacuruçá? Quais?
- 17- O fato de ser denominada comunidade quilombola faz diferença na sua vida pessoal e social?
- 18- Como deveria ser a EJA na comunidade quilombola?

APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTAS - EDUCADORES

I-DADOS PESSOAIS

- 1- Seu nome?
- 2- Sua idade?
- 3- Qual a sua formação?
- 4- Há quanto tempo trabalha no magistério?
- 5- Há quanto tempo trabalha na EJA?
- 6- Você recebeu alguma formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos?
- 7- Você é morador/a da comunidade?
- 8- Por que trabalha na Educação de Jovens e Adultos?
- 9- Quando surgiu a primeira escola em Itacuruçá? Quem foram os/as professores/as?
- 10- Quais séries funcionavam? Quantos turnos? Era regular? multisseriada? EJA?
- 11- Quais as dificuldades que a EJA enfrenta na comunidade?
- 12 - Você conhece e já participou dos Fóruns de EJA?

APÊNDICE D - ENTREVISTA - MORADORES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS

Dados de identificação

- 1- Seu nome:
- 2- Qual a origem do lugar?
- 3- Quem foram os primeiros moradores a povoar a área da comunidade ribeirinha de remanescentes quilombolas de Itacuruçá? Como adquiriam as propriedades?
- 4- Qual era a base econômica da população? E atualmente essa base econômica sofreu transformações? Explique.
- 5- Em que trabalhavam o povo de Itacuruçá e atualmente?
- 6- Quais eram os aspectos culturais do povo dos ribeirinhos remanescentes dos quilombolas de Itacuruçá? E atualmente?

APÊNDICE E - ENTREVISTA - COORDENAÇÃO EJA

Dados de identificação

Nome:.....

Formação:..... Profissão:.....

1- Quantas **escolas** atendeu o setor de Educação de Jovens e Adultos de Abaetetuba em 2010?

Zona Urbana-

Zona Rural Centro-

Zona Rural Ilhas-

- Quantos **professores**?

Zona Urbana-

Zona Rural Centro-

Zona Rural Ilhas-

- Quantos **alunos**?

Zona Urbana-

Zona Rural Centro-

Zona Rural Ilhas-

2-Como é realizado o planejamento curricular da EJA?

3- Como é feita a seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo da EJA?

4- Os conhecimentos e os saberes da cultura dos ribeirinhos quilombolas estão presentes no currículo da escola em Itacuruçá?

5- A escola do ribeirinha de remanescentes quilombolas de Itacuruçá possui projeto político pedagógico?

6- A formação continuada, que a Secretaria de Educação proporciona aos professores de EJA, está contribuindo para a formação teórico-metodológica?

7- Essas formações têm contribuído para a prática educativa dos professores?

8- As formações continuadas acontecem regularmente? De quanto em quanto tempo? Esse tempo é suficiente?

9- Como você avalia a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação aos professores (as) de EJA?

10 - Você conhece e já participou dos Fóruns de EJA?

ANEXO A - FICHA RESUMO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DAS ILHAS DE ABAETETUBA

FICHA Resumo do Território	
Nome da Terra	Ilhas de Abaetetuba
Nome da(s) Comunidade(s)	Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Rio Tauaré-açu, Arapapu, Alto Itacuruça, Baixo Itacuruça, Igarapé São João (Médio Itacuruça)
Município	Abaetetuba
Unidade da Federação	Pará
População	701 famílias
Dimensão da Área Titulada	11.458,532 hectares
Data da Outorga do Título	05/06/2002
Órgão Expedidor	Iterpa
Título registrado em cartório	Sim
Existência de Novo Processo de Titulação	Não
Data da Última Atualização	26/02/2008

FONTE: ITERPA-2010