

CURRÍCULO RELACIONAL NA AMAZÔNIA: A DESNATURALIZAÇÃO DA ORFANDADE EDUCATIVA NA DIVERSIDADE

FELDMANN, Marina Graziela *

SILVA, Maria Nazaré Corrêa da **

RESUMO

Este trabalho revela a investigação sobre uma prática docente extensionista desenvolvida na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia (Sudoeste do Amazonas). Estuda-se um conjunto de alternativas curriculares para a formação de professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos denominados aqui de “órfãos das letras” na diversidade étnica amazônica, sob a óptica dos sujeitos e dos gestores públicos no período de 2003 a 2010. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desdobrada em vários momentos deste trabalho, ora buscando desvelar a política de superação do iletrismo, ora expondo os fenômenos naturalizados no contexto da educação dos povos da floresta na Amazônia profunda. No primeiro momento, apresenta-se o contexto da ação na contradição da exuberância regional, ao mesmo tempo que se constata o abandono das populações tradicionais, subtraídas dos seus direitos mais fecundos como educação e saúde. A base teórica apoiou-se nas contribuições de Paulo Freire, Karel Kosik, Samuel Benchimol, Triviños, Michel Lowy, Gimeno Sacristán, Gonzáles Arroyo, bem como nos seguintes documentos oficiais: *Cartas do Amazonas* e *Espaço do Alfabetizador*. Foi possível reconhecer a possibilidade do ensino não cartilhado e a valorização dos saberes das comunidades tradicionais na cotidianidade da prática docente. As interferências dos atores institucionais como fenômenos externos foram confirmadas nesse cenário, e relatórios de atividades dos sujeitos curriculares foram sinalizadores de aproveitamento da prática docente que partiu da fala daqueles indivíduos, trazendo a esperança de um currículo emancipatório fortalecido com reflexões e proposições.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Prática Docente. Diversidade Curricular. Formação e Alfabetização. Órfãos das Letras.

* Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação: Currículo. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP. Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo-PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Autora de vários livros e artigos sobre os seguintes temas: formação de professores, escola brasileira, políticas públicas de formação docente, cultura escolar e diversidade curricular. E-mail: <feldmnn@uol.com.br>.

** Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM e licenciada em Pedagogia na mesma instituição. Especialista em Metodologias Educacionais pela Universidade La Salle de Caxias, RS. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Coordenadora do Centro de Referência e Memória da EJA na Amazônia/CEREJA/UEA. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório da EJA “Reescrevendo o Futuro” e integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (PUC-SP), ambos credenciados pelo CNPq. E-mail: <professoranazareuea@hotmail.com>.

=====

*RELATIONAL CURRICULUM IN THE AMAZON: DENATURALIZATION OF
EDUCATIONAL ORPHANHOOD IN DIVERSITY*

*FELDMANN, Marina Graziela**

*SILVA, Maria Nazaré Corrêa da***

ABSTRACT

This work reveals the investigation on an extensionist teaching practice developed in the Brazil-Peru-Colombia-Southwest Border of the state of Amazonas. It studies a set of curricular alternatives for the education of literacy teachers of young people, adults and the elderly here denominated “orphans of the letters” in the ethnic diversity of the Amazon, from the perspective of the subjects and public managers in the period from 2003 to 2010. It is a research of qualitative approach, unfolded in several moments of this work, sometimes seeking to unveil the policy of overcoming illiteracy, sometimes exposing the naturalized phenomena in the context of the education of the forest peoples in the deep Amazon. In the first moment we present the context of the action in the contradiction of the regional exuberance, while we observe the abandonment of the traditional populations, subtracted from their most fertile rights such as education and health. The theoretical basis was drawn from the contributions of Paulo Freire, Karel Kosik, Samuel Benchimol, Triviños, Michel Lowy, Gimeno Sacristán, Gonzáles Arroyo, as well as the following official documents: Letters from Amazonas (“Cartas do Amazonas”), Literacy teacher space (“Espaço do Alfabetizador”). It was possible to recognize the possibility of non-booked teaching and the appreciation of the knowledge of traditional communities in the daily practice of teaching practice. The interferences of the institutional actors as external phenomena were confirmed in this scenario, and reports of activities of the curricular subjects were indicators of the use of the teaching practice starting from the subjects’ speech bringing the hope of an emancipatory curriculum strengthened with reflections and propositions.

KEYWORDS: *Youth and adult education. Teaching Practice. Curricular Diversity. Education and Literacy. Orphans of Letters.*

* *Pedagogue, Master’s and Doctorate in Education: Curriculum. Professor at the Department of Fundamentals of Education, PUC-SP. Researcher and Coordinator of the Postgraduate Program in Education: Curriculum - PUC-SP. Leader of the Research Group (CNPq) Teacher education and School Daily Life. Author of several books and papers on the following topics: teacher education, Brazilian school, teacher education public policies, school culture and curricular diversity. E-mail: feldmnn@uol.com.br*

** *PhD in Education: Curriculum from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, Master’s degree in Education from the Universidade Federal do Amazonas-UFAM and graduated in Pedagogy from the same institution. Specialist in Educational Methodologies from Universidade La Salle de Caxias, RS. Professor of the Pedagogy Course at the Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Coordinator of the Youth and Adult Education (EJA) Reference and Memory Center in the Amazon/CEREJA/UEA. Leader of the EJA Observatory Research Group “Rewriting the Future” and member of the Research Group Teacher Education and School Daily Life (PUC-SP), both accredited by CNPq. E-mail: professoranazareuea@hotmail.com*

1 INTRODUZINDO O DESAFIO DA PESQUISA NA AMAZÔNIA

Este artigo constitui-se em um recorte da tese intitulada *Órfãos da Letras no Contexto Amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem como objeto de análise uma ação extensionista nascida da necessidade de envolver estudantes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em atividades acadêmico-científico-culturais durante sua formação inicial em Pedagogia, sendo a única licenciatura, que apresenta, em sua proposta curricular, a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na visão da Instituição, essa ação deveria ter o foco em alfabetização e letramento para a EJA, exercitando, assim, o aprendizado docente e, com isso, também contribuir com a política de superação do iletrismo na Amazônia.

Diante de tantas possibilidades e de inúmeros limites, múltiplos desafios mostraram-se: quais concepções de como são ou como deveriam ser formados os profissionais para o trato com esses sujeitos? O que os educadores e as educadoras da EJA precisam conhecer sobre os homens e as mulheres com quem irão interagir? Quem são? De onde falam? Como sobrevivem? Quais suas possibilidades e seus limites de estudo? Como constroem sua leitura de mundo diante das contradições do cotidiano escolar? Quais suas chances concretas de acesso à leitura da palavra e/ou à superação do iletrismo funcional ou absoluto? E como essas possibilidades são planejadas na Amazônia?

A efetiva viabilidade de transformar essa experiência no principal foco investigativo, articulada com o desdobramento de outras ações, exigiu o traçado de **objetivos** que visassem: Analisar a memória da prática docente de educadores(as) e educandos(as) da EJA da Amazônia e como esse fenômeno se apresentou ao olhar dos gestores públicos dos municípios situados na Tríplice Fronteira Peru-Brasil-Colômbia; identificar os acordos firmados entre o Governo brasileiro e o Estado do Amazonas para a organização curricular das formações e da elevação do grau de alfabetismo de jovens e adultos; conhecer a proposta pedagógica de alfabetização para a EJA adotada pelo Estado do Amazonas, de modo a identificar os principais pontos de abrangência multicultural, curricular e de gestão compartilhada no período de 2003 a 2010.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido em uma linha qualitativa cuja materialidade dos fenômenos foi possível de conhecer. Lowy (1978) reflete que o homem, pela sua origem e sua história, pela natureza de suas necessidades e de suas ações, e pelo caráter de sua consciência,

não pode ser oposto à sociedade, pois “[...] a essência humana não é algo abstrato e imanente a cada indivíduo; ela é, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (LOWY, 1978, p. 54); homem e sociedade são, portanto, indissociáveis. A pesquisa então partiu do princípio de que a pseudoconcreticidade compõe o mundo dos sujeitos da EJA, em especial os residentes na região de fronteira. O suporte teórico que sustenta essa questão passou principalmente pelos estudos de Paulo Freire e Karel Kosik.

As concepções individualistas e privatistas da vida social não são fruto do arbítrio ou da fantasia dos pensadores políticos da burguesia; elas constituem o produto ideológico da separação entre o produtor e o processo de conjunto da produção, da atomização da sociedade em indivíduos que produzem cegamente, sem plano e sem acordo comum. Buscamos, conseqüentemente, neste trabalho, um movimento que propiciasse o desvendamento das relações entre os homens atrás das categorias reificadas como alienação, emancipação, totalidade e práxis da sociedade capitalista, a crítica da desumanidade da EJA e a educação emancipadora como possibilidade objetiva de uma sociedade cuja produção parece ser perversamente controlada pelos homens. Para Chizzotti (2013), os fundamentos das ciências humanas e sociais delimita cinco marcos que sintetizam as transformações e as novas contribuições, que ampliaram o campo da pesquisa qualitativa, ainda que seus limites tenham muito de arbitrário e não possam estar amparados em datas precisas, passando pela qualidade, pelos estudos socioculturais, pelos investimentos públicos e privados e, por fim, pelo combate ao marco que abre caminho para a globalização planetária do capitalismo e ascensão dos programas políticos neoliberais.

O estudo bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo objetivaram explicar as seguintes categorias selecionadas: práxis, emancipação, alienação e totalidade, no âmbito da formação, do currículo, do contexto e da cultura em educação de jovens e adultos na realidade da Amazônia. Contudo, os conceitos aqui elucidados buscaram uma linha dialética no trato com a EJA, baseados no pensamento de Freire, Kosik e Gimeno Sacristán, não se apresentando como um fim em si mesmo. A realidade concreta, presente no pensamento desses autores, advoga uma relação direta entre sujeito, objeto e condições objetivas específicas – neste caso, a alfabetização de adultos.

2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia/Alto Solimões, tomando como contexto local a EJA nos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte (no Amazonas brasileiro), Letícia (capital do estado do Amazonas na Colômbia) e Santa Rosa (distrito do Peru). A localização geográfica a seguir (Figura 1) expõe a dimensão e ao mesmo tempo a proximidade dos três países, o que fortalece, entre seus sujeitos, o sentimento de uma nação étnica e, portanto, com os mesmos direitos em qualquer um dos três países.

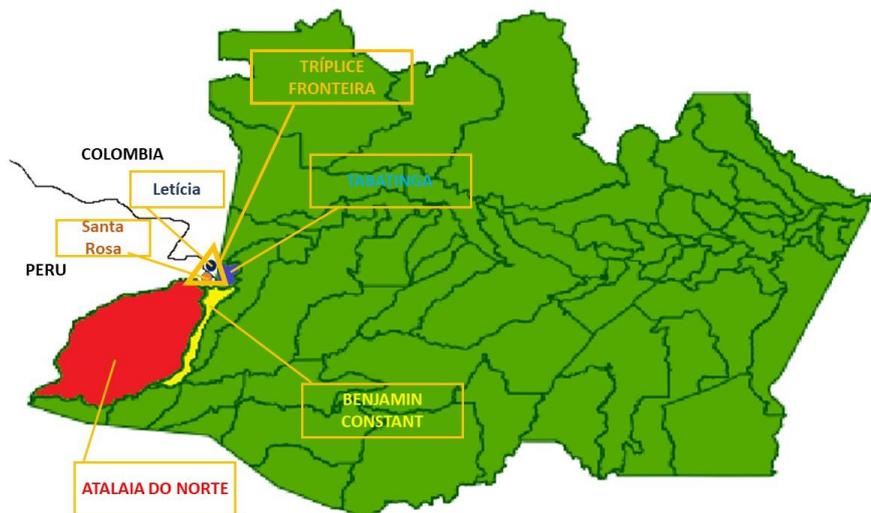


Figura 1 - Mapa da Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia

Fonte: Silva (2018, p. 36).

Essa região teve um planejamento para o atendimento dos denominados órfãos das letras jovens, adultos e idosos, com a organização de turmas específicas de pescadores, trabalhadores urbanos, agricultores e índios de diferentes etnias, predominando os Ticuna, com alfabetizando em várias aldeias, com destaque, neste trabalho, para as aldeias Ticuna de Umariáçu I, Umariáçu II e Belém do Solimões, no período entre 2003 e 2010.

A organização social e política dos países fronteiriços – Peru-Brasil-Colômbia –, desnudada nos estudos desenvolvidos por Benchimol (1977), aponta que a inter-relação que se estabelece entre o espaço, o tempo e as instituições na Amazônia constitui um conjunto metodológico a serviço da filosofia e da história, fornecendo novos instrumentos de análise para o melhor conhecimento do que se passa no interior e na superfície das diversas estruturas econômicas e, por conseguinte, educacionais. Por esse motivo:

Tanto erram aqueles que advogam uma teoria especial de desenvolvimento para os países tropicais, como aqueles que pretendem impor a experiência e os padrões políticos vigentes nos países mais evoluídos, transplantando-os, integralmente, para outras áreas. A dialética do desenvolvimento não afasta os pressupostos universais, porém exige um esforço de regionalização que leve,

=====

em linha de conta, as características próprias de cada sociedade. (BENCHIMOL, 1977, p. 472-473).

Para o autor, é uma região continentalmente dimensionada, situada na faixa equatorial úmida, assinalada por uma exuberante e poderosa “cobertura botânica” e hidrográfica, sem a contrapartida da ocupação humana, como veremos ao longo deste trabalho. Os sujeitos aprendizes eram pescadores, ribeirinhos, encarcerados, agricultores e indígenas, sendo esses últimos, em expressiva representatividade de quase dezoito mil no projeto, os selecionados para investigação.

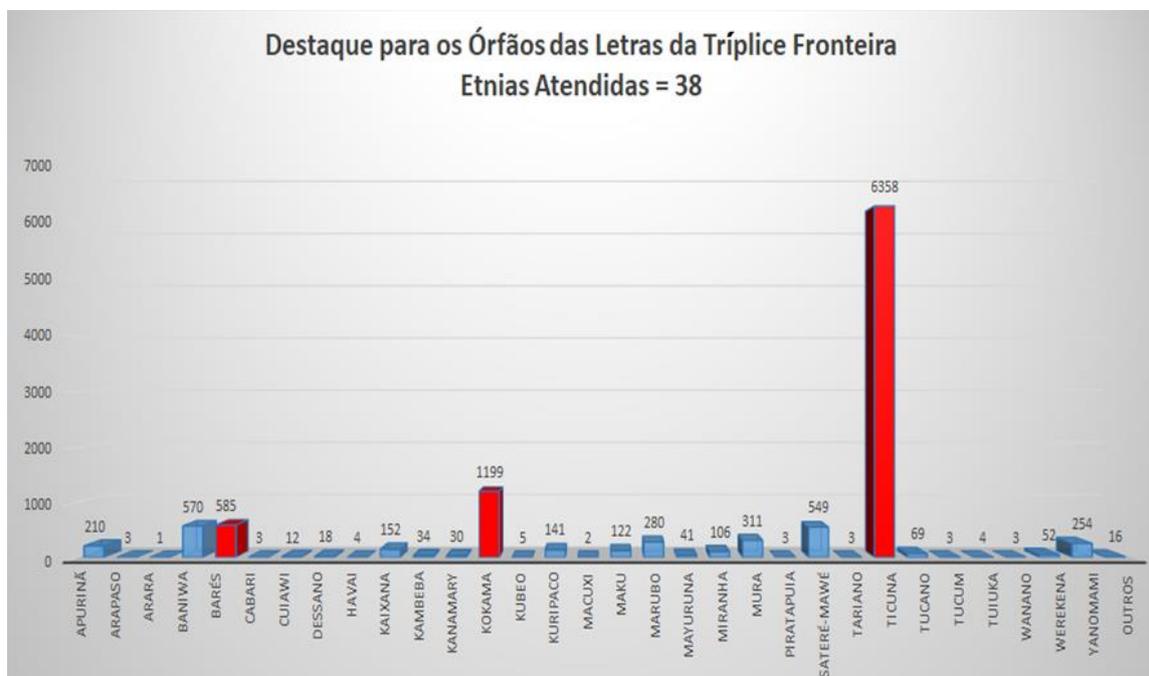


Figura 2 – Órfãos das letras indígenas atendidos pelo projeto
Fonte: Silva (2018, p. 26).

As Figuras 1 e 2 justificam a escolha do contexto da pesquisa, não apenas pela diversidade dos sujeitos inseridos na proposta em estudo, mas também em função da expressiva demanda no município de Tabatinga. Até 2008, foram 2.788 índios só em Tabatinga, seguido de Benjamin Constant com 984, e Atalaia do Norte com 351. No município de Atalaia do Norte, encontram-se os órfãos das letras mais isolados da fronteira.

3 CONSTRUINDO O SABER NA CONVERGÊNCIA CURRICULAR DA DIVERSIDADE: POLÍTICA, FORMAÇÃO, EXTENSÃO E TENSÃO

Os documentos analisados registram que os primeiros meses do governo Luis Inácio Lula da Silva foram esperançosos e largamente tensos em relação às políticas para superação do iletrismo de jovens, adultos e idosos do Brasil. Concepções emancipatórias e populares viram-se acuadas por modelos tradicionais conservadores e neoliberais de determinados grupos políticos que coexistiram nesse período e perpetuaram-se até o final dos oito anos dessa gestão.

O governo do estado do Amazonas foi o primeiro a ser recebido pela esfera federal então, e, em conjunto, definiu uma proposta alternativa para os povos da Amazônia, tal como o projeto de extensão da Universidade do Estado do Amazonas ora em análise, com objetivo de transformar-se em uma política educacional. Após três meses de conflitos teóricos e de gestão, e pressionado pelos poderes locais, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lançou a Resolução N° 6, de 2 de abril de 2003, com o seguinte teor:

Art. 1º Autorizar a apresentação de pleitos de assistência financeira no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o exercício de 2003:
II - Entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior [...] (BRASIL, 2003, n.p).

Com esse amparo, a UEA estabeleceu uma agenda de negociações e propôs contrapartidas interessantes ao Governo Federal, entre as quais duas inegociáveis: a bolsa-alfa para os alfabetizandos da EJA no valor de R\$ 30,00 (trinta reais) e a proposta pedagógica não cartilhada baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire e Vilas Boas, respectivamente. Daí em diante novas resoluções se sucederam a cada ano com pequenas ou quase nenhuma alteração estrutural e de gestão.

Os entraves começaram a ocorrer em meados de 2007, quando o MEC/FNDE resolve excluir as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Organizações não Governamentais (ONGs) da pactuação direta, estabelecendo, a partir desse momento, as instituições de educação estadual e municipal como responsáveis diretas pela ação, podendo, no entanto, substabelecer a responsabilidade pedagógica às IES, mantendo o controle financeiro posto na Resolução N° 45, de 18 de setembro de 2007.

Art. 2º O programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e no pagamento de bolsas, visando à universalização do ensino fundamental por meio de ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos, e do respectivo apoio a tais ações, contemplando a formação inicial e continuada de alfabetizadores da rede pública e de educadores populares, além do

atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização (BRASIL, 2007, n.p.).

O ponto positivo, na nossa avaliação, foi a garantia de tradutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a garantia de incluir até dois sujeitos com algum tipo de deficiência por turma. A coordenação do projeto de extensão aproveitou essa vantagem e a usou para inserir nas salas de aula indígenas tradutores de diferentes línguas, proporcionando, dessa forma, uma alfabetização bilíngue que foi incorporada como um subprojeto para os povos étnicos iletrados, ou não mais falantes da sua língua materna por ter sofrido o processo, segundo Medeiros (2015), de “desracialização” – experiências já relatadas por Feldmann e Silva (2016).

Kosik (1976) aponta os seguintes questionamentos para entender uma realidade como “a coisa em si”. A estrutura da coisa não se manifesta imediata e diretamente? Por que são necessários um esforço e um desvio para compreendê-la? Por que a “coisa em si” se oculta, foge à percepção imediata? De que gênero de ocultação se trata? O autor responde que tal ocultação não pode ser absoluta: se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quiser ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade, o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definida como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, em uma palavra, a “cisão do único” é o modo pelo qual o pensamento capta “a coisa em si”. Reforça o autor que, por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns.

O homem tem sempre certa compreensão da realidade, anterior a qualquer enunciação explicativa. Sobre este estágio de compreensão pré-teórica, como estrato elementar da consciência, se apoia a possibilidade de cultura e de instrução, mediante a qual o homem passa da compreensão preliminar ao conhecimento conceitual da realidade. É profundamente errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o homem: deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento real (KOSIK, 1976, p. 58).

Dessa forma, o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também

abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos conceitos imediatos de cada dia.

Ao focalizar cada região selecionada pela UEA para efetivar a ação em tela, as análises apontavam que não havia como viabilizar o desenvolvimento social sem promover uma formação a professores e alunos que levasse em conta as características de cada local. A questão das distâncias regionais da Amazônia profunda demarca a luta pela sobrevivência, envolvendo todos os sujeitos. O difícil trajeto na direção da continuidade dos estudos e, conseqüentemente, a permanência na escola são aspirações realizáveis a poucos. Cada microrregião é parte abrangente no que se refere à problemática do analfabetismo, tornando-se imprescindíveis ações interventivas e impactantes que assumam o compromisso e o envolvimento na busca de aumentar índices de inclusão pela via da escolaridade de jovens e adultos.

Os graves problemas sociais que se impõem presentemente, como concentração de renda, violência, fome, miséria, apartamento social, desgovernos, exigem de todas as instituições, independentemente de sua natureza e finalidade, um compromisso político com a transformação do *status quo*. Alinhados a esse entendimento, os Governos Federal e Estadual de então, ao assumirem o comando da Nação e do Estado, conclamaram a sociedade para o combate a esses problemas, especialmente à fome e ao analfabetismo.

Entendemos que ações dessa natureza não desnaturalizam a academia ao tomar a dimensão social como referência. Paulo Freire ensina-nos que a investigação científica não é uma atitude puramente técnica, neutra. Não deve ser, portanto, um fim em si mesma, mas uma mediação para a prática social. Deve apoiar-se em uma tecnologia que transcenda os aspectos técnico-científicos em direção a um compromisso social e político com a realidade investigada. Essa é a dimensão ética da ciência e sua finalidade social maior. Acreditamos que a academia se constitui em um organismo social capaz de contribuir para a luta contra as desigualdades sociais, podendo e devendo, inclusive, atuar na contramão do pensamento hegemônico. Não se trata, como dito, de desnaturalizar as funções acadêmico-científicas desses organismos produtores de conhecimentos, reduzindo-os a um papel pragmático de operador de políticas públicas, mas, sim, de dar um sentido e uma razão maior às suas existências.

Com a manifestação da vontade política do governo que ascendeu ao comando da política federal no período de 2003-2010, de dar prioridade às questões sociais, tendo ressonância com o interesse do governo local, foram projetadas possibilidades para que a

sociedade se organizasse tendo como referência a luta contra as desigualdades sociais e em favor das diversidades.

Como “prima pobre” do tripé Extensão/Pesquisa/Ensino, a extensão universitária da UEA buscou alcançar a EJA, a alfabetização de jovens e adultos, que passa de governo a governo sem a menor expressão nos índices de investimentos e, por conseguinte, de atendimento, como constatado nos estudos de Di Pierro (2014). Para fazer jus à literatura de Hypolito e Gandin (2013), no trato com as políticas destrutivas da elite intelectualizada a serviço do capital, o projeto investigado sofreu rupturas de ação de 2010 para 2011, sendo, assim, seu atendimento encerrado às populações.

Para o desenvolvimento da prática docente junto aos “órfãos das letras” do projeto, que respondia pelo nome de Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF), houve a formalização de acordos entre as esferas governamentais e entre instituições da mesma esfera. Os acordos iniciaram em 2003 e, a cada ano, renovaram-se ininterruptamente até 2010. No entanto, como já elucidado, a concepção da nova gestão universitária da UEA assume uma posição na contramão da política nacional do fórum de pró-reitores das universidades públicas, que, reunido em 3 de maio de 2003, traçou diretrizes conceituais e operacionais para apresentação de projetos em alfabetização e educação de jovens e adultos, definidas em duas fases, que oportunizaria formação a educadores e educadoras para assumirem turmas de alfabetizando.

Em 2010, possivelmente, desconhecendo as decisões do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), a UEA resolveu extinguir o projeto de alfabetização, com o argumento de que essa ação era de responsabilidade da Educação Básica, nesse caso, da Secretaria de Estado da Educação, que acolheu a ideia, mas só retomou essas atividades cerca de três anos depois. Tempo, pois, suficiente para aglomerar novos e reincidentes sujeitos que vivem à espera de uma oportunidade para iniciar e/ou continuar os estudos, principalmente os que habitam as regiões isoladas da chamada Amazônia profunda.

4 O DESAFIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE DA EJA NA AMAZÔNIA

A trajetória educacional brasileira para a alfabetização é repleta de iniciativas momentâneas, porque segue uma história de interesses individualistas, se considerarmos, por

exemplo, algumas atitudes reprováveis dos governantes, como o voto de cabresto, a corrupção política longa e viciada e as fraudes eleitorais. Com isso, tivemos as campanhas maciças de alfabetização a partir da década de 1940; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 e extinto somente nos anos de 1980; a Fundação Educar (1990); Brasil Solidário e Alfabetização Solidária (1995-2002); Brasil Alfabetizado (2003 até os dias atuais).

Embora tenhamos acompanhado uma diminuição do analfabetismo brasileiro, com as campanhas e os programas em destaque, não temos um desenvolvimento educacional escolar que mereça uma admiração positiva. A alfabetização foi, por muito tempo, vista e trabalhada apenas como um aspecto inicial de leitura e de escrita, com metodologias pouco atrativas. Em tal perspectiva, podemos inferir que o tempo presente legitima processos alfabetizadores escolares em proporções repetitivas, mecânicas e pode inibir várias iniciativas do sujeito aprendiz, com frequência, dissociando leitura e escrita, por meio de exercícios que desestimulam o pensamento crítico e criativo. Mesmo que, a partir do século XIX, leitura e escrita tenham sido sinalizadas de forma associada, e, com isso, podem e devem ser enfatizadas simultaneamente, ainda hoje são trabalhadas em momentos estanques em muitas escolas, geralmente longe de atividades que envolvam a diversidade de textos, os contextos e as situações cotidianas dos discentes.

A mínima instrução pode estar em muitos ambientes quando não institui uma ação pedagógica em escalas elevadas. Historicamente, vimos crescer os processos de alfabetização ou, até mesmo, dos primeiros anos de estudo e isso acontecer por iniciativas populares em diferentes espaços não formais. Lembremos, mais uma vez, que o Brasil iniciou, de forma muito tímida, a política de universalização do ensino básico. Foi a partir de 1970 que o crescimento da escola pública ofertou níveis mais elevados de ensino para os grupos com maior força de reivindicação. Contudo, somente na primeira década deste século alcançou os de menor poder reivindicatório, incluindo, principalmente, as crianças do Ensino Fundamental, sobrando aos demais apenas os rudimentos de leitura, escrita e aritmética, mantendo na orfandade instrucional o resto da população.

O novo modelo de produção dos grandes centros urbanos gera a necessidade de uma mão de obra mais qualificada e alfabetizada, ao mesmo tempo que aumenta o poder de pressão da população, demandando melhores condições de vida em termos de salário, de saúde, de

habitação e de educação. Como reflexo dessa nova situação, o Estado reformula o seu papel na prestação de serviços públicos, entre eles, a Educação Básica.

Com a tentativa de universalizar o ensino, o Estado responde, só em parte, às solicitações, pois, mesmo com o interesse na expansão da escola de forma mais sustentável a partir da década de 1940, tal interesse também ia ao encontro de atender superficialmente a toda a população. Surgem daí os intensos começos e recomeços de uma educação que não chegaria a todos. Por esse caminho, podemos perceber que a alfabetização iria sofrer sérias dificuldades no campo escolar, sobretudo porque a expansão não foi equivalente às melhorias educacionais. O Brasil, até o presente instante, em pleno século XXI, deve muito à sua população no campo educacional. Não há uma política pública sólida capaz de contemplar condições de salário, de trabalho e formação docente com qualidade social.

Nessa perspectiva, como pode a escola pública implementar/implantar ações tão sólidas na alfabetização? As iniciativas ocorreram na esfera governamental, a partir dos idos de 1940, com alguns avanços e, possivelmente, mais retrocessos no eixo da alfabetização. As conferências internacionais, ocorridas em alguns momentos históricos, colocam em pauta o quantitativo mundial de analfabetismo. O Brasil ainda apresenta sérios problemas neste âmbito.

O sistema educacional é criticado pelo poder dominante pelo descompasso entre a escolarização e o sistema laboral. A ideia de progresso, apoiada no desenvolvimento tecnológico e científico, vem se perdendo, considerando o aumento das desigualdades e a degradação, não só do meio ambiente e esgotamento de recursos naturais, mas dos valores e do próprio humano, que esse desenvolvimento impõe. O desafio da educação ainda é o resgate do sentido de uma formação geral para a vida.

Acreditamos, como Gimeno Sacristán (2013), que se faz necessária uma visão mais holística, complexa e estimulante sobre todos os segmentos que permeiam o currículo, o que pode se chamar de novas linguagens. Cabe a todos os setores da educação despertar para essa discussão e a nós propagarmos opiniões e estudos realizados e em andamento em todos os espaços que convivemos.

Nesse sentido, o que vem a ser currículo? Optamos por um dos vários significados dados por Gimeno Sacristán. Em *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*, ele escreve:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma **invenção** reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmitem e impõem regras, normas e uma ordem

que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. Daí percebemos a íntima relação entre formação, currículo e cultura (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 20, grifo nosso).

No Brasil, duas vias ficaram claramente postas, porém não são as únicas: a de tradição republicana e a liberal metamorfoseada da primeira. Consta-se que as duas não convivem de forma harmônica. Nosso currículo republicano é de origem francesa, embora não tão republicano quanto este. O currículo nacional expõe-se na modernidade com a chegada das novas organizações econômicas e políticas. A primeira assentou os pilares do capital e a segunda perpetuou os poderes por meio do Estado nacional.

5 FORMAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR: A SUPERAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES COMUNS NA FLORESTA

A formação dos educadores busca uma instrumentalização que possibilite uma prática pedagógica consciente e responsável no que se refere à intervenção social. Dessa forma, são tão importantes para a educação de jovens e adultos certos conteúdos que os educadores devem lhes ensinar quanto à competência para analisar a sua realidade cotidiana de participar satisfatoriamente de processos sociais decisórios. Nessa direção, o investimento para o ingresso e a permanência do aluno é visto com igual prioridade tanto quanto a proposta de formação de professores para a modalidade da EJA visando proporcionar contribuições teóricas e metodológicas para essa perspectiva. Tais ações inserem a concepção de educação na perspectiva da compreensão crítica dos educadores sobre o que vem acontecendo no mundo, inclusive e acima de tudo, na cotidianidade da prática docente.

Diante do mundo vivido e sentido, os educadores e as educadoras não podem somente pensar em conteúdos e procedimentos didáticos a serem ensinados. Há, sobretudo, de considerar que os conteúdos não podem ser estranhos à realidade dos educandos. É necessário buscar a compreensão dos significados daquilo que os alunos vivenciaram. Deve-se levar em consideração a formação dos alunos como cidadãos participantes e pesquisadores sobre a vida social como um todo, procurando entender as diferentes maneiras que interpretam as suas ações no espaço escolar onde estão atuando, assim como no espaço da comunidade onde a escola está inserida, ou seja, no próprio meio onde vivem.

A investigação sobre a prática docente da EJA na região amazônica, segundo nosso olhar, constitui-se em um diferencial com múltiplas possibilidades, pois, possivelmente, desvendará o olhar dos sujeitos diante da diversidade ainda pouco conhecida. Povos que parecem não reconhecer a fronteira geográfica imposta e que buscam, em suas práticas, transpô-la social, econômica e culturalmente.

O contato do educador com a formação para a atuação na EJA, não raramente, mantém um distanciamento da realidade concreta. Para falar um pouco dos aspectos históricos da formação para a alfabetização no Brasil, é preciso expor alguns pontos pertinentes advindos dos campos de a escola instituir-se como uma necessidade da sociedade burguesa. Se compararmos o ano de 1789 como um marco importante da articulação entre a alfabetização e a escola, em 1989, comemoramos 200 anos de fracassos marcantes nesta trajetória da EJA, uma vez que, nesse período, procura-se garantir, indiscriminadamente, a entrada da população de 7-14 anos no mundo da cultura escrita.

Ainda nessa linha de pensamento, a propagação da escrita vai percorrendo um trajeto interessante diante de um mundo que transpõe ações instrucionais – antes destinadas às famílias e aos preceptores – à escola. Escrever, portanto, passa a se sobrepor à leitura e, de certo modo, atende aos anseios políticos, econômicos e sociais emergentes, principalmente com o processo crescente de industrialização.

Escolarizar de forma instituída em espaços apropriados, por meio da escola, tornou-se a maneira mais prática e duradoura de ensinar um quantitativo elevado de crianças em uma escala em tempo mais reduzido. É a escola burguesa concretizando os ideais da universalização do ensino para a formação contínua de seu quadro. Assim, a escrita passou a ser algo tão valioso que, para ler, era necessário, em primeiro lugar, escrever, já que, antes, os dois processos eram realizados em momentos longos e distintos.

É preciso um esforço em exercitar a nossa reflexão no contexto atual para uma compreensão mais clara sobre tantos entraves encontrados na alfabetização nas escolas públicas. Mais uma vez, o pensamento profundo articula-se aos campos mais amplos presentes na sociedade em que se vive e, olhando por esse prisma, jamais pode negar o sucesso de ações burguesas escolares consolidadas e os reflexos hoje evidenciados.

Em tal direção, uma parte da burguesia urbana emergente resolve fazer um contraponto, lutando para que a alfabetização propiciasse transformações político-eleitorais. A presença constante das oligarquias cafeeiras no governo tinha gerado um país ruralista,

incapaz de criar condições para difusão da democracia, do federalismo, da industrialização e da educação popular.

De certo modo, entende-se com mais clareza hoje que a intenção dos governantes, no início do governo republicano, seguia uma lógica colonialista, de exploração de mão de obra que, ao longo dos anos, perseguiu os indígenas, depois os escravos e, por último, os trabalhadores assalariados.

É perceptível, portanto, que a alfabetização foi pensada somente em alguns momentos estratégicos pela elite dirigente, melhor dizendo, quando poderia beneficiar, política e economicamente os setores dominantes. Entretanto, alguns contextos dos primeiros trinta anos da República foi exigindo uma intensificação no campo da escolarização, por conta do advento industrial. A questão aqui enfocada acena para uma possibilidade de discutir como o pensar em torno da alfabetização na EJA, aliado a uma aquisição individual e coletiva, está impregnado na escola e em espaços alternativos e diversos como o da nossa investigação.

No desejo do aprender em busca de melhoria de vida, em um ambiente de inúmeras famílias das camadas populares que têm seus filhos em escolas públicas, o interesse pode estar direcionado somente à busca de um emprego futuro e, assim, não há tempo para se preocupar com procedimentos amplos no ato do ensinar.

Uma proposta de educação de jovens e adultos deve ser construída de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e de manifestações regionais da cultura popular. Não pode, por conseguinte, ser previamente definida sem passar pela mediação com os sujeitos e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Elaborar propostas educacionais não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente.

Ao ser questionado sobre a Amazônia, o pesquisador e sociólogo Octavio Ianni respondeu:

A Amazônia está no imaginário de todo mundo, como a vastidão da mata, águas e ares; o emblema primordial da vida vegetal, animal e humana; o emaranhado de lutas entre o nativo e o conquistador; o colonialismo, o imperialismo e o globalismo; o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário; o paraíso perdido; o eldorado escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal; uma interrogação perdida em uma floresta de mitos. São

geógrafos e historiadores, naturalistas e biólogos, sociólogos e antropólogos, romancistas e poetas os que percorrem os meandros e as lonjuras, o presente e o passado, o visível e o invisível, de modo a alcançar a resposta, o esclarecimento o exorcismo ou encantamento. (IANNI, 2011 *apud* PUC-Rio, 2012, p. 50).

No âmbito de uma cultura dissonante dos cânones urbanos, o homem amazônico, o caboclo, busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo predominantemente aos mitos e à estetização. Uma região que é verdadeira “planície de mitos”,

[...] onde o homem da terra viveu e ainda vive habitando isoladamente em algumas áreas, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas do rio e da chuva [...]. Integrados ao meio, os caboclos, na condição de pescadores, mateiros, plantadores, remadores etc., seguem as nuances de uma natureza monumentalizada pelas suas grandes proporções, que lhes exige criatividade e os instiga a compreensão imaginativa [...]. (LOUREIRO, 2001 *apud* PUC-RJ, 2012, p. 120).

O autor, em sua fala, adota o termo “cultura amazônica”, aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeiro lugar, pela cultura cabocla. Deixa evidente que esta é também o produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos, que, em épocas diversas, mas especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia. Consequentemente, os equívocos das políticas públicas para a região, decididas fora do concurso de seus líderes e das populações regionais, tendem a ser desastrosos, porém reversíveis.

Para Brandão (2009), a história da educação dirigida às classes populares não é linear. Em um primeiro momento, essa educação pode ser um movimento emergente e contestador. Por outro lado, pode substituir, como uma forma de poder no interior de um campo político de trabalho pedagógico, formas e instituições anteriores, tornando-se uma nova forma, segundo o autor, hegemônica e consagrada. Então, a instituição, que um dia foi movimento, usou do seu poder de “modelo legítimo” para “ilegitimar” quem a contestasse.

As evidências desses fatos são várias. A educação para a América Latina foi constituída de formas, modelos e agências de produção e execução de ideias, propostas metodológicas e práticas que não se sucedem ordenada e sistematicamente, depois de cada “Conferência Internacional”. O campo político, mesmo nos regimes autoritários, possibilita uma variedade de relações educativas que se mostram abertas e mutantes. Modelos supostamente ultrapassados de educação coexistem com os hegemônicos e com os emergentes. Antigas “campanhas de alfabetização do começo do século”, a qualquer momento, podem

aparecer sob novos nomes e com a racionalidade da moda, ou seja, podem coexistir com formas mais lentas e complexas de educação de adultos e várias pequenas experiências de educação popular.

Contraditoriamente, a dinâmica das relações entre diferentes modelos não se dá pela superação pura e simples de alguns em favor de outros, ou em função da produção de uma nova hegemonia educativa. Brandão (2009) diz que a regra é a coexistência de modelos tradicionais, hegemônicos e emergentes. Essa coexistência e as regras de seus relacionamentos sociais e simbólicos são o que produz a dinâmica do campo de ação do educador popular, além daquilo que acontece de politicamente relevante, fora de seu domínio específico de trabalho, mas com repercussões diretas sobre ele. Dessa forma, diferentes agências concorrentes ou aliadas trazem para a educação do povo diferenças de intenções, ideias e projetos, que implicam formas de controle, promoção ou mobilização de grupos populares para fins diferentes, não raro, visivelmente antagônicos.

O mundo do “tráfico e da manipulação” de Kosik (1976) também se faz presente nessas relações. O poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo os padrões da agência de educação são um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação para a emancipação. Enquanto a intenção de uma é criar as suas próprias unidades locais de “organização”, segundo os moldes do seu “programa de educação”, o que serve basicamente a assegurar a sua legitimidade “nas bases populares”, o objetivo da educação transformadora é o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder *de classe na comunidade*. “O *movimento popular* tende a ser a razão e a dinâmica da educação popular, enquanto tende a ser a tensão e o dilema da educação de adultos” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 44, grifo dos autores).

Nesse caso, é possível relacionar essas tendências com o “mundo dos objetos fixados”, na concepção de Kosik (1976), uma vez que essa participação, palavra-chave, quase sempre implica a aparência de um poder decisório de representantes populares em momentos secundários de um trabalho de mediação. No caso desta pesquisa, o Ministério da Educação valia-se da Universidade do Estado do Amazonas, da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino, das prefeituras, que, por sua vez, se valiam dos representantes populares para legitimar seus programas.

Gimeno Sacristán (2007) reflete que nossa sociedade abriga uma enorme diversidade cultural. Essa diversidade, para o teórico, incrementou exponencialmente sua pluralidade

interna e que já não é dada somente pelas distintas ideologias, concepções morais ou confissões religiosas geradas sob uma única matriz cultural, mas a essa diversidade se somam diferenças culturais trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, o que resulta em uma metamorfose sociológica de enorme magnitude. Bauman (2012) afirma que essa diversidade tem sido rotulada de “multiculturalidade” e tem ciência de que responde a processos inevitáveis e irreversíveis, os quais lançaram novos questionamentos sobre qual base normativa fazê-los. No caso da moda, “[...] é uma vida particular, que procura garantir o acordo entre uma tendência no sentido da igualdade social e outra no sentido do isolamento individual” (BAUMAN, 2013, p. 25).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998) oferece ao leitor duas alternativas para o trato com a questão. A primeira alternativa, que ele denomina de “assimilacionista”, consiste em fazer com que os culturalmente diferentes assumam previamente as pautas culturais da sociedade receptora de imigrantes. Para ele, isso seria uma reconversão cultural, com o que se supõe a renúncia à própria identidade. Em tal caso, seria o caminho traçado para quem quiser se integrar mesmo que seja pagando o preço da aculturação que lhes torna deslocado sem retorno cultural. A segunda alternativa, que ele chama de “diferencialista”, em nossa contemporaneidade, foi reeditada como um multiculturalismo propriamente dito. Portanto, o autor admite que o caminho não foca o reforço da coesão social, absorvendo ou eliminando as diferenças, porém a união delas, ainda que seja com base na desconfiança ou mesmo no temor de algumas culturas a respeito de outras, compartimentando, dessa forma, a sociedade. Gimeno Sacristán (1998) pontua que se a primeira alternativa facilitava uma maior coesão social, mesmo à custa de desvalorização da diferença; a segunda coloca em jogo um reconhecimento mais explícito da diferença, ainda que nesse caso implique uma maior fragmentação social, que pode chegar ao segregacionismo.

O mundo das representações comuns, para Kosik (1976), significa projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. A analogia posta nesse diálogo fixa as ações das políticas de governo para a EJA na história da educação brasileira que em nada, ou quase nada, lembram a diversidade na qual se constroem e reconstroem os saberes dos educandos.

Ao ser efetuado, em 2003, o cadastro para matrícula dos educandos no Sistema Brasil Alfabetizado, vários dados foram filtrados possibilitando um perfil mais apurado desses sujeitos. Naquela época, o censo apresentava o Amazonas com uma população de quinze anos ou mais de 1.719.392 jovens e adultos. Desses, 1.452.953 estavam alfabetizados e 266.439 não

alfabetizados. Quanto mais avançada a idade dos órfãos das letras, maior se apresentava a taxa de iletrismo. Por exemplo, com um público de quinze a dezenove anos, 334.786 alfabetizados contra 26.696 iletrados. Já, no outro ponto, os adultos e os idosos com 80 anos ou mais totalizavam 16.348, dos quais apenas 7.496 somavam-se aos alfabetizados contra 8.652 não alfabetizados, alcançando a taxa de 54,15%.

Após seis anos de execução das ações da UEA no estado, informações contidas no MEC/Brasil Alfabetizado, colhidas em 21 de janeiro de 2009, apontavam algumas curiosidades que ajudaram a caracterizar os jovens, adultos e idosos, órfãos das letras nessa região do Amazonas.

No item raça/cor cadastrados, 1,34% se declaram de cor amarela, 6,38% branca, 5,89% indígena, 4,99% negra e, liderando com 81,40%, a cor “parda” (caracterização dada à pele dos índios por Pero Vaz de Caminha) e que predomina em boa parte do povo brasileiro. Ao observar que a cor amarela e a indígena podem corresponder ao mesmo tipo, teríamos 7,23% de indígenas em processo de alfabetização naquele momento.

Quanto ao sexo, 50% se declararam homens e 50% mulheres, o que corresponde aos dados consolidados anteriores, mostrando que o Estado do Amazonas possui, nos municípios do interior, um equilíbrio nesse aspecto, diferenciando-se da capital Manaus, onde o IBGE registra o predomínio do gênero feminino. Também há informações de que a faixa etária predominante no sistema foi entre 35 e 39 anos, correspondendo a 12,79%. Possivelmente, esse dado justifique 87,53% de sujeitos trabalhando contra 12,47% sem atividades laborais. Outro aspecto que merece destaque é a inclusão, até 2008, de 1.197 idosos de 80 anos ou mais, o que significou na época, 0,76% da população. Sem dúvida, o acesso desses órfãos das letras não seria possível sem a oferta de uma logística compatível com suas necessidades.

O projeto disponibilizou aos alfabetizadores um instrumento de avaliação, constante nos relatórios dos supervisores a partir de 2007/2008, denominado de “Espaço do Alfabetizador”. Durante a pesquisa documental, encontramos dezenas de textos produzidos pelos órfãos das letras que o elegeram para discussão, com destaque aos temas eleições, pesca predatória, seguro defeso, desemprego, dificuldades na cheia e agricultura familiar. Podemos apresentar como exemplo dois textos:

- ***Tema gerador: Desemprego***

Esse tema foi escolhido devido à população da comunidade estar se deslocando de seus sítios atrás de emprego nas grandes cidades, onde, muitas vezes, as pessoas ficam em situações piores. Essa seleção foi feita para sensibilizar os alfabetizando de que a realidade da cidade grande é muito cruel e gera miséria por falta de emprego.

O desemprego gera vários conflitos entre as pessoas. Gera na sociedade dívida e miséria. Quando a pessoa não tem emprego vive na miséria. Se trabalha e perde seu emprego fica cheio de dívidas. Estude para ter um bom emprego. Só o estudo vai tirar as pessoas da miséria. Trabalhando se podem pagar as dívidas. Miséria e dívida surgem quando o desemprego chega. (Relatório PLRF, 2008).

O texto chama atenção para um tema muito recorrente: o desemprego. Os órfãos das letras justificam a temática por ser uma preocupação deles com os “parentes” (forma de tratamento comum entre os indígenas), que sonham com a cidade grande e seus atrativos falaciosos. Afirmando que a pobreza é uma questão política, a fala de Gonzáles Arroyo (2013), a seguir, confirma tal preocupação:

Em nome do crescimento econômico, os agricultores, indígenas e quilombolas são expropriados de suas terras – os *Sem-Terra*, os grupos das periferias urbanas são empurrados para os terrenos mais indignos – os *Sem-Teto*, e para o trabalho informal de sobrevivência – os *Sem-Trabalho*. (GONZÁLES ARROYO, 2013, p. 116, grifos do autor).

Contudo, suas preocupações nem sempre são motivos para frear os impulsos dos sujeitos que estão fetichizados pela ideia de uma vida na cidade e, conseqüentemente, somarão os “coletivos empobrecidos” e amargarão a miséria que a muitos assusta.

- **Tema gerador Pesca predatória e Seguro Defeso**

Seguro defeso é o auxílio que o pescador recebe nesse período de 1º de novembro a 15 de março, que é chamado de defeso. Defeso é o período de proibição da pesca de várias espécies de peixes que estão se reproduzindo. Para nós pescadores amazonenses, o seguro defeso é uma conquista de cidadania. Sem ele, os problemas de reposição dos estoques de pescados, que já são graves e causam prejuízos, estariam mais acentuados na região. Os peixes do período do defeso são: pirarucu, sardinha, curimatã, matrinxã, pirapitinga, cará-açu, tambaqui, tucunaré, peixe-cachorro. Assim, o defeso acontece para beneficiar o ribeirinho e preservar as espécies (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

O tema interessou-nos porque veio sensibilizar os pais de família a preservar mais os lagos e respeitar o período de ova e desova dos peixes que mais gostamos de comer. É por meio desses peixes também que muitos ganham dinheiro e mantêm a família não só na alimentação como também em outras necessidades. A conscientização de que esse tipo de pesca não é legal, mas, sim, prejudicial, foi muito importante.

A pesca é fundamental para o nosso sustento e, para alguns de nós, é um meio financeiro. Devemos realizar cada pesca de forma regular e responsável. Nas piracemas ficamos felizes com tanta fartura, pois os preços dos peixes diminuem e gera renda para alguns de nós. Devemos respeitar a natureza e preservar o desenvolvimento

dos peixes, isto é, a ova e a desova. A pesca predatória não é legal, é crime e prejudica a todos nós. Devemos conservar os lagos e deixar de pescar de forma irresponsável. A piracema da Matrinchã e outros peixes grandes já não são os mesmos, porque eles estão desaparecendo dos rios e lagos. O preço desses peixes aumentou devido à dificuldade de encontrá-los por conta dos abusos que muitos praticaram e praticam. Com isso, cada vez mais os melhores peixes estão quase em extinção (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

Os órfãos das letras demonstraram a possibilidade de se ter uma prática docente não cartilhada, conforme proposto na ação extensionista. Nesse sentido, procuramos analisá-la buscando encontrar sinais de emancipação, lembrando uma passagem de Gonzáles Arroyo (2010) que diz:

Os coletivos em ações e movimentos tão presentes na dinâmica social e econômica, política e cultural de nossas sociedades tem experiência histórica de que sem o Estado seus direitos não serão garantidos. Exigem políticas de Estado, mas tem longa experiência dos limites do Estado e de suas políticas e instituições. Uma das tensões entre Estado-coletivos em movimentos passa pelo persistente e incômodo apontar esses limites e ir além. Por não esperar o tempo das políticas e das diretrizes. Mostram que o Estado não é neutro, que faz parte da história de sua produção de diferentes em desiguais, inexistentes (GONZÁLES ARROYO, 2010, p. 116).

Os povos da Amazônia profunda transportaram-nos a um diálogo de Freire com Adriano Nogueira, em que Freire refletiu mais uma vez, com maestria, dizendo:

Pois veja, meu amigo, além da eficácia reflexiva destas etnias, temos aí mais outra evidência de que o Real é, enquanto Real, uma totalidade transdisciplinar. E só é apreendido em retotalizações. A inter (ou trans) disciplinaridade é demanda da Natureza e da Realidade do Mundo. É como se ela dissesse: ‘vocês, humanos, podem conhecer-me, mas, para ajudá-los, eu vou logo dizendo que só me conhecerão com a condição de correlacionarem dialogicamente às múltiplas partes ou tendências que são necessárias a vocês’; A transdisciplinaridade, então, foi uma descoberta do Ser Humano, descoberta necessária. Necessária para quê? Para lidar com outra necessidade anteriormente descoberta: ela veio para lidar (retotalizando) com a necessidade da análise, que particulariza aspectos do Real (NOGUEIRA, 1994, p. 23).

A realidade concreta contida nos textos dos coletivos, durante a prática docente, mostra a força e a estrutura de pensamento de quem conhece com propriedade seu contexto amazônico, tanto geográfico quanto cultural. A transdisciplinaridade e a multiculturalidade dos saberes denotam a facilidade de expressão e rompe com o silêncio tão trivial e recorrente da “educação bancária” definida por Paulo Freire.

Na pesquisa de campo efetuada, as entrevistas colhidas, entre os meses de março e abril de 2017, com educadores, educandos e gestores locais dos municípios de Tabatinga e

Atalaia do Norte no Amazonas, que participaram do projeto, elucidaram questões já ditas e outras ainda não ditas. Sem dúvida, foram importantes para a construção da memória, da prática formativa docente e de aquisição do processo de leitura do mundo e da palavra por parte dos órfãos das letras nesse diverso pedaço da Amazônia, lembrando que

[...] ensino deve sempre respeitar os diferentes conhecimentos que o aluno traz consigo a escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno, ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social. (FREIRE, 1991, p. 5).

Os escritos, em forma de recados e cartas, dos entrevistados de Tabatinga, expressaram o desejo de ter o projeto de volta e a decepção por não conseguirem se fazer compreender por grande parte dos professores da escola pública, como relatado na carta da aldeia de Umaciaçu II. Aos que lamentam não serem compreendidos e, portanto, ficarem com muitas dúvidas, revela o despreparo do(a) educador(a) no sistema de ensino onde esses sujeitos deram prosseguimento aos seus estudos, que, por sinal, foram raros. Com veemência, Freire e Shor (1986) se posicionam:

Esse é um problema muito grande para os professores do Brasil, por haver uma enorme diferença de classe social entre o português que os operários falam. São dois mundos distintos de linguagem. [...]. A meu ver, os professores das áreas populares, no Brasil, precisam, em primeiro lugar, dar aos seus estudantes demonstração de que respeitam a linguagem do povo, [...], têm que mostrar que a linguagem do povo é tão bela quanto a nossa. [...], têm de ajudá-los a acreditar em sua própria fala, a não sentir vergonha da sua própria linguagem, mas a descobrir a beleza de suas próprias palavras [...], têm que demonstrar que a forma comum da linguagem também tem uma gramática ainda invisível [...] não reconhecida (FREIRE; SHOR, 1986, p. 90-91).

Estendemos esse diálogo dos autores, dizendo que também os indígenas e os caboclos da fronteira amazônica ou de qualquer outra região do Brasil ou do mundo, possuem uma língua e uma linguagem, que também são completamente diferentes. Mesmo depois de concluído seus estudos, essa estrutura continua presente em suas falas, com algumas exceções. Todavia, apregoa Freire que, em função do problema político, os professores devem dizer aos estudantes que sua fala, além de bela, tem poder, então os estudantes precisam “[...] aprender a se apropriar da linguagem dominante para que [...] possa[m] sobreviver na luta para mudar a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 91).

Algumas produções denotam uma ação “prático-utilitária” que, para Kosik (1976), é interpretada pelas representações comuns vividas pelo homem no início da vida, construindo formas fenomênicas, em um mundo aparente em relação ao real e seu conceito de “coisa”. Representa o senso comum de cada sujeito, apesar de alienado, porém não menos importante, pois sem a vivência desse mundo das representações não se chega à “coisa em si” ou à realidade na consciência. E, então, o autor apresenta a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, desmanchando as criações fetichizadas do mundo ideal. A expressão de Freire (1997) “estar no mundo e com o mundo” denota também uma visão de totalidade em relação à indissociabilidade de ação e reflexão. É a possibilidade de “estar não apenas nele, mas com ele”. Ao admirar o mundo, o objetivo capta e compreende a realidade e a transforma, atuando de acordo com suas finalidades, e, assim, podem-se evidenciar sinais de emancipação dos sujeitos curriculares da fronteira amazônica Peru-Brasil-Colômbia, com as memórias recuperadas por meio das entrevistas, as quais confirmaram sua existência. Entretanto, embora a proposta tenha demonstrado um modelo alfabetizador **não cartilhado** a partir dos diferentes saberes dos órfãos das letras, mantendo um diálogo aberto e crítico, há muito o que avançar para o enfrentamento de ideias de conteúdos prontos e descontextualizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos, no movimento realizado, o desvendamento do conjunto das relações entre os homens nas categorias reificadas: alienação, emancipação, totalidade e práxis da sociedade capitalista. Nesse contexto, a crítica da desumanidade da EJA e a educação emancipadora como possibilidade objetiva de uma sociedade e de sua produção parecem ser perversamente controladas pelos homens por meio do “mundo do tráfico e da manipulação”, nos dizeres de Kosik (1976, p. 11). Essas categorias expressaram-se de forma nem sempre clara e, por vezes, disfarçadas ou metamorfoseadas. Contudo, em incessantes buscas, foi possível identificá-las no projeto, nas “Cartas do Amazonas”, nos textos coletivos, nas entrevistas com os sujeitos curriculares e na proposta de formação docente para a EJA da universidade.

Reafirmamos que os currículos são distintos e ao mesmo tempo universais, de acordo com as especificidades e as necessidades do contexto de cada sistema educacional, de cada região; do contrário, ficarão condenados à incerteza, ao diálogo e ao pacto, com embate entre

as diferentes culturas, diferentes interesses e sujeitos a mutações fruto do “mundo do tráfico e da manipulação” e dos “fenômenos externos”.

Esperança e sonhos estão presentes nas falas desses sujeitos. Há uma significação no processo de leitura e de escrita – como diz Freire (2000, p. 54), “[...] os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica luta”. Escrever foi considerado, por muito tempo, uma ação artística, que implicava alguns esforços físicos, na era da coreografia da pena, como, por exemplo, corpo com postura correta para manejar objetos delicados com as mãos. No trato com a EJA, esse exercício é mais complexo, pois as articulações dos educandos, por vezes suas mãos, estão acostumadas com outros instrumentos como: a enxada, o terçado, a foice, o remo, a tarrafa, o arpão e o martelo. No entanto, não lhe falta a inteireza nos saberes para se constituir em um pai de família, sobreviver às intempéries locais e sobreviver no planeta das águas e das florestas.

Na nossa investigação, dentro da inteireza da prática docente no Alto Solimões, buscamos encontrar sinais de emancipação dos sujeitos envolvidos, que legitimassem a possibilidade de uma práxis transformadora local. No entanto, as produções colhidas nos anos iniciais da prática analisada revelaram uma predominância com elevado grau de subserviência e gratidão aos gestores públicos (presidente da república, governador, coordenadores e professores mais próximos). Os agradecimentos e os reconhecimentos pela inclusão, oportunidade de estarem estudando foram uma constante manifestação do senso comum. Contudo, Kosik (1976) alerta que esse estágio é real e necessário. Como já relatado, os órfãos das letras que participaram do projeto no Alto Solimões se constituíram de agricultores, pescadores, indígenas, população carcerária. Em outros municípios, não objeto desta investigação, também surgiram turmas específicas de donas de casa, idosos, moradores de rua, trabalhadores e desempregados urbanos e afrodescendentes.

A utilização de um trabalho não cartilhado favoreceu aos educadores e aos educandos uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita a partir dos saberes e dos interesses locais em sintonia com o global. Essa iniciativa mobilizou o imaginário dos alunos, incentivando novas experiências e expectativas. O acesso a uma prática docente diferenciada, em constante construção, portanto, inacabada, inconclusa e relacional, promoveu uma viagem de saberes, exercitando a oralidade em vez do silêncio, a escrita como uma forma a mais de comunicação. Consideramos que essa experiência, desenvolvida no terreno da educação, proporcionou uma base de conhecimentos que se constituiu como possibilidade para o

enfrentamento dos problemas regionais e de um olhar diferenciado das riquezas culturais amazônicas.

A Amazônia respira conflitos e não há registro de políticas de Estado para o seu desenvolvimento, ficando à mercê de ações e de programas pontuais, como o que ora foi analisado, sem a garantia de continuidade e de sustentabilidade. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo, que um currículo para a EJA requer a formação docente, historicamente comprometida e constituída das modalidades inicial e continuada, para professor/pesquisador, pois, por meio dela, poderão revelar seus fazeres e “ressignificar” seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

Por fim, percebemos que os sujeitos curriculares do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a prática docente regional, oral e escrita. Assim sendo, é imperativo afirmarmos que a experiência ampliou sua leitura de mundo, popularizando, de alguma forma, o acesso e a troca de saberes que até então eram restritos a poucos. Acreditamos que o projeto foi um passo a mais na luta para que a educação seja, de fato, um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaaios sobre conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENCHIMOL, Samuel. **Um pouco antes e além depois**. Manaus: Umberto Calderaro, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Resolução Nº 6, de 2 de abril de 2003**. Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5530-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6,-de-2-de-abril-de-2003>>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- _____. **Resolução Nº 45, de 18 de setembro de 2007**. Revoga as Resoluções CD/FNDE Nºs 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2007. Brasília: FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3193-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-18-de-setembro-de-2007>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DI PIERRO, Maria Clara. A VI CONFINTEA e as Políticas Recentes de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça. (Orgs.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. p. 117-133.
- FELDMANN, Marina Graziela; SILVA, Maria de Nazaré Corrêa. Formação e alfabetização: Programa Alfabilíngue para os Povos da Amazônia. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 5, n. 8, p. 1-19, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.
- _____. Leitura da palavra... Leitura do mundo. Entrevista concedida a Marcio D'Olne Campos. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo?. In: GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 16-35.

_____. O Significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: _____. **A Educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-43.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso 2013. p. 108-125.

_____. **Políticas educacionais: igualdade e diferenças**. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luis A. Políticas de responsabilidade, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 2, p. 335-341, ago. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOWY, Michel. **Método dialético e teoria política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MEDEIROS, Priscila Martins. **O descentramento e a desracialização do nacional: estado e relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NOGUEIRA, Adriano. **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PUC-RJ. Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro. Certificação Digital. **A Amazônia entre o Real e o Imaginário**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2012. p. 49-122. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1011878_2012_cap_3.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa. **Órfãos da Letras no Contexto Amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Espaço do Alfabetizador: Relatório Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF**. Manaus: UEA, 2008.