

## **Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Para as Relações Étnico-Raciais e Movimentos Sociais**

*Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos, las Relaciones etno-raciales y  
los Movimientos Sociales*

*Young, Adult and Elderly Education and Ethnical-Racial Education  
Relationship and Social Movement*

**Dra. Simone Silva Alves**<sup>1</sup>

**Me. Everton Fêrrêr de Oliveira**<sup>2</sup>

**Ma. Juliana Silva dos Santos**<sup>3</sup>

### **Resumo**

Na fronteira, a interculturalidade é a base das relações do estar com o outro, de estar em outro país, de estar em contato com o diferente. Então, no âmbito dos estudos humanísticos multidisciplinares, este grupo de trabalho (GT), tem como objetivo discutir a interculturalidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e na Educação para as Relações Étnico-raciais e nos Movimentos Sociais. Tendo como base metodológica resultados de pesquisas dos/as coordenadores/as e das pesquisas apresentadas no III Encontro Humanístico Multidisciplinar realizado nos dias dez, onze e doze de novembro de 2016, na Universidade Federal do Pampa no Câmpus Jaguarão/RS, o GT traz uma reflexão sobre a relevância pedagógica da Universidade e da comunidade escolar fronteiriça na promoção da cidadania de indígenas, quilombolas, afrodescendentes, jovens, adultos, idosos e latino-americanos na diversidade. O GT fundamenta-se no ponto de vista da sociabilidade, quando múltiplas cidadanias revelam que o reconhecimento do “outro” é a melhor maneira de extinguir preconceitos e discriminações, principalmente após a promulgação das leis brasileiras 10.639/03 e 11.645/08, que incluem as culturas e histórias afro-indígenas no ensino nacional. Destaca-se que a escola e os espaços de Educação Formal e Não-Formal são ambientes potencialmente capazes de reduzir as disparidades entre os seres humanos. Por fim visa-se também, por meio desse grupo de trabalho, fomentar a interdisciplinaridade e propiciar a troca de conhecimentos e saberes com diferentes pesquisadores/as.

*Palavras-Chave:* Educação de Jovens e Adultos; Movimentos Sociais; Relações Étnico-Raciais.

### **Resumen**

*En la frontera, la interculturalidad es la base de las relaciones de estar con el otro, que vive en otro país, para estar en contacto con el diferente. Así, en el contexto de los estudios humanísticos multidisciplinares, este grupo de trabajo (GT), tiene como objetivo discutir la interculturalidad en la educación de los jóvenes, adultos y ancianos (EJA) y la educación para las relaciones étnico-raciales y Movimientos Sociales. Con los resultados de la investigación de base metodológica / coordinadores / as y de la investigación presentada en la Tercera Reunión Multidisciplinar Humanista a cabo el diez, once y 12 de noviembre de 2016, la Universidad Federal de*

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Universidade Federal do Pampa - Unipampa; Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil; [simonealves@unipampa.edu.br](mailto:simonealves@unipampa.edu.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação; Universidade Federal do Pampa - Unipampa; Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil; [evertonoliveira@unipampa.edu.br](mailto:evertonoliveira@unipampa.edu.br).

<sup>3</sup> Mestre em Educação; Secretaria Municipal de Educação - SMED; Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [jusantosbr@hotmail.com](mailto:jusantosbr@hotmail.com).

*Pampa en el Campus Yaguarón / RS, el GT trae una la reflexión sobre la pertinencia pedagógica de la Universidad y la comunidad escolar frontera en la promoción de la ciudadanía de los indígenas, cimarrones, afrodescendientes, jóvenes, adultos, personas mayores y la diversidad de América Latina. El GT se basa en el punto de vista de la sociabilidad, cuando múltiples ciudadanía muestran que el reconocimiento del "otro" es la mejor manera de extinguir los prejuicios y la discriminación, especialmente después de la promulgación de leyes brasileñas 10.639 / 03 y 11.645 / 08, que incluyen culturas e historias afro-indígenas en la educación nacional. Es de destacar que la escuela y los espacios de educación formal y entornos no formales son potencialmente capaces de reducir las disparidades entre los seres humanos. Por último, el objetivo es también, a través de este grupo de trabajo, para fomentar interdisciplinario y fomentar el intercambio de conocimientos y experiencia con diferentes investigadores / la.*

*Palabras clave: jóvenes y adultos; Los movimientos sociales; Relaciones racial-étnico.*

### **Abstract**

*In the frontier intercultural is the relationship basement to be with others, to be in other countries and to be in contact with the different. So in the multidisciplinary humanistic studies, this group of study (GT) aimed to debate on the inter cultural of young, adult and elderly education and ethnical-racial education relationship and social movement. Having as methodological basement results of coordinators' researches and also studies presented on III Multidisciplinary Humanistic Meeting held in Federal University of Pampa/ Jaguarão-RS in November, 2016. This group of study brings to reflection the pedagogical relevance of the university midst frontier school community in order to promote indigenous citizenship, quilombolas, afro descendent, young, adults, elderly and Latin American diversity. This group is based on the sociability when multiple citizens reveal that the recognition of others is the best way to extinguish prejudice and discrimination, mainly after the Brazilian laws 10.639/03 and 11.645/08, which included the teaching of afro-indigenous culture and history. It is highlighted that school and places of formal and non-formal education are potentially capable to reduce disparities among human beings. Therefore is also relevant for this group of study through this debate foment inter disciplinary and provide knowledge exchange with different researchers.*

*Keywords: young, adult and elderly education; ethnical-racial education; social movement*

## **1. Introdução**

Esse grupo de trabalho emergiu da necessidade de debater sobre a diversidade, sobre a exclusão vivida por alguns grupos entre fronteiras sociais e em meio à educação. Nesse sentido, fez-se uma força tarefa no intuito de contemplar em três eixos de debates os quais dialogam entre si e com a realidade social vigente.

Na fronteira, esse debate e a interculturalidade faz-se a base das relações do estar com o outro, de estar em outro país, de estar em contato com o diferente. Então, no âmbito dos estudos humanísticos multidisciplinares, propôs-se a discussão da interculturalidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e na Educação para as Relações Étnico-raciais e Movimentos Sociais. Com base em resultados de pesquisas dos/as coordenadores/as, o GT buscou refletir sobre o papel pedagógico da comunidade escolar fronteiriça na promoção da cidadania de indígenas, quilombolas, afrodescendentes, jovens, adultos, idosos e latino-americanos na diversidade.

O GT fundamentou-se no ponto de vista da sociabilidade, quando múltiplas cidadanias revelam que o reconhecimento do "outro" é a melhor maneira de extinguir preconceitos e

discriminações, principalmente após a promulgação das leis brasileiras 10.639/03 e 11.645/08, que incluem as culturas e histórias afro-indígenas no ensino nacional.

Desse modo, faz-se relevante destacar que a escola e os espaços de educação são ambientes potencialmente capazes de reduzir as disparidades entre a diversidade dos seres humanos e nesse sentido esse grupo de trabalho, fomentou a interdisciplinaridade e propiciou a troca de saberes com diferentes pesquisadores/as.

A partir dessa visão ampliada dos debates que ocorreram no grupo, organizou-se um breve relato em forma de artigo trazendo conceitos e premissas abordadas em meio às apresentações da diversidade encontrada no território de fronteira, característica do campus Jaguarão.

Para uma melhor organização, traçou-se nos três eixos permeados de diálogo e escuta freiriana aos relatos que seguem separados por temáticas e conceitos que em todo o debate prevaleceu o atravessamento desses grupos em suas relações e problemáticas que os une na educação, vista como um campo de luta de forças pela defesa da diversidade e da interculturalidade.

## **2. A educação de jovens, adultos e idosos: constantes desafios, resistência e necessidade de inovação**

A Educação de Jovens, adultos e idosos (EJA), vem se afirmando ao longo dos anos como uma modalidade na educação que sobrevive ao sistema e a própria escola. É uma modalidade que por mais que as políticas públicas afirmem sua existência em lei, ainda se percebe essa modalidade muito ligada à exclusão, tanto de seus alunos, e professores em meio à escola bem como nas políticas públicas que pensam a EJA nos municípios e estados.

A EJA está entre as políticas públicas mais frágeis da Educação, senão a mais fragmentada e descontínua. Na história recente, desde sua criação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), vimos seus dados serem frequentemente mascarados, sendo um dos principais fatores, a falta de financiamento da EJA quando na vigência do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF (1996-2006), após com o Fundo de Desenvolvimento do Educação Básica – FUNDEB (criado pela emenda constitucional 53/2006 e regulamentado pela lei 11.494/2007). Nesse período, buscando encontrar recursos, também no Rio grande do Sul, muitos municípios situaram a EJA dentro do Ensino Fundamental regular para crianças e adolescentes, registrados como Classes de Aceleração e Aprendizagem.

Em 2007, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que destinou recursos para aplicação na Educação de Jovens e Adultos, espera-se que tenham sido impulsionadas as ofertas de educação pelo poder público para essa população e Resolução 48 que “Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012” mesmo assim as políticas para esta clientela não ampliaram significativamente suas dimensões e na atual conjuntura de um país violado em sua democracia e que sofre todo tipo de ataques aos direitos sociais o aumento no fechamento de turmas e extinção de recursos o cenário é desolador.

Por ser uma modalidade que sofre com essa exclusão no campo da educação, os integrantes desta modalidade fortalecem-se nos debates e lutas que geram reflexão sobre perfil discente e docente, currículos reelaborados e formas didáticas voltadas a especificidade desses coletivos atendidos pela EJA.

Nesse sentido, neste grupo de trabalho, a exposição acerca da abordagem da disciplina de Artes nas aulas de EJA apresentando um programa de atividades discutindo o currículo e suas especificidades. A importância de considerar as histórias de vidas dos alunos na busca de promover a reflexão crítica e um saber que enfatize a importância do diálogo, permitindo-lhes entender que devem portar-se de maneira crítica buscando sempre a liberdade, seja no âmbito escolar, seja no contexto da existência como um todo. Esse relato frisou de maneira contundente em razão da inexistência de um programa específico para as Artes na EJA, o debate sobre um currículo de EJA, nessa disciplina, sendo uma maneira de acessar outros conhecimentos relevantes para trabalhar com a criticidade dos alunos atravessados por atividades em Artes.

Outro trabalho dialogou de certa forma com o anterior e trouxe para a roda de conversa os achados dos licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito acerca da modalidade de EJA. Esses acadêmicos trouxeram uma reflexão a partir das vivências no Estágio Supervisionado Observatório e abordaram: a percepção dos licenciandos sobre EJA, os desafios que os acadêmicos acreditam que irão enfrentar nos estágios práticos, as questões de inserção social, currículo em Ciências, didática e diversidade dos educandos. Esse debate também abordou a importância de se pensar sobre a formação de professores no referido curso, sinalizando para necessidade da criação de um componente curricular obrigatório ou

optativo que aborde a modalidade e que dê a oportunidade dos alunos das diversas licenciaturas terem ao menos garantido o trabalho em estágio na modalidade EJA.

Outra esfera importante trouxe para o debate a questão de alunos com necessidades especiais que estão adentrando a EJA e que não possuem atendimento adequado as suas necessidades. Esse relato descreveu a trajetória de uma aluna com necessidades especiais, na cidade de Arroio Grande/RS, que foi incluída na Educação de Jovens e Adultos - EJA de uma escola estadual ao sair da APAE e fez refletir como esses alunos enfrentam alguns obstáculos que devem ser superados por eles próprios no intuito de alguma forma ser incluídos nas escolas.

As discussões abordaram questões relevantes para se pensar a modalidade de EJA, pois há pouca reflexão sobre formação docente voltada para EJA, bem como nenhuma documentação nacional que possa reger a questão curricular de EJA, hoje contamos apenas com o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 aberto para pensar o currículo a partir das boas intenções e práticas didáticas inovadoras, fundamentadas nas práticas de professores. Outra temática relevante e séria a ser abordada é a questão da inclusão na escola em geral, sobretudo na EJA, pois cada vez mais alunos com necessidades especiais são enviados para a EJA sem laudos, sem adequações didáticas e curriculares específicas e contam apenas com o afeto e boa vontade dos colegas.

### **3. Os desafios atuais da educação para relações étnico-raciais e dos movimentos sociais**

Compreende-se que a educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, a função da educação é a promoção do homem. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2011).

Desse modo, iniciamos nossa reflexão com algumas afirmações:

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimente um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos (CANDAUI, 2011. p. 13-14).

Candau (2011), deixa explícita que a relação entre educação e cultura é vista como um terreno de luta. Portanto, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social; é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Acreditamos que as lutas por igualdade e respeito às diferenças têm sido constantes em vários setores da sociedade. Sendo o espaço escolar o lugar fecundo para o combate contra qualquer forma de preconceito e discriminação social, especialmente, o racismo.

Destacamos ainda, que vivemos em uma sociedade que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas, e diante de um sistema educacional que, não obstante o trabalho intenso e pouquíssimo respeitado dos que nele militam, ainda aliena milhões de crianças. Para essa população o processo de escolarização tem de ser uma prioridade a fim de que venha colaborar com o processo de extinção das discriminações, desigualdades e diferenças etárias, físicas, biológicas, gênero, étnico-raciais, sociais, econômicas, políticas, culturais.

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar o problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias da “normalidade dominante. (SACRISTÁN, 2001, p. 123-124).

Atualmente esta ideia do caráter homogeneizador e monocultural da escola esta cada vez mais intensa, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que os temas da diferença e do multiculturalismo se fazem cada vez mais contemporâneos.

Entende-se que o racismo é um dos componentes estruturais da reprodução do capitalismo. Dessa forma, torna-se essencial ressaltar a importância de levar a sério a necessidade do envolvimento da educação com as desiguais relações de poder para não haja distanciamento do mundo real. Conforme estudos realizados, percebemos que a educação está imersa nos processos culturais e que não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade. (CANDAU, 2011; SACRISTÁN, 2001; SANTOS, 2003; MUNANGA, 2008; CAVALHEIRO, 2001).

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas no espaço escolar, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com



as relações de identificação e diferenciação que ocorrem, não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas.

Com efeito, a seguir se traz questionamentos e categorias fundamentais que se destaca durante o III Encontro Humanístico Multidisciplinar realizado nos dias dez, onze e doze de novembro de 2016, na Universidade Federal do Pampa no Câmpus Jaguarão/RS. Nesse contexto, se destaca a relevância pedagógica da Universidade e da Comunidade Escolar fronteiriça no intuito de correlacioná-la ao campo científico da educação. Para tanto, se fundamenta na teoria crítica e na metodologia da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Triviños (2007), ressalta que as pesquisas, em suas variadas perspectivas, podem ser importantes para conhecer aspectos de nosso mundo de acentuadas diferenças econômicas, sociais e educacionais, mas, especialmente, deve auxiliar a resolução de nossos problemas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência social dirigida a realizar um esforço para mudar o que estamos vivendo.

Destaca-se, em resultado de pesquisa apresentada durante as reflexões e discussões vivenciadas no GT, que os estudos revelam o despreparo dos professores para atender a especificidade que caracteriza classes multisseriadas, forma de organização muito presente na oferta de ensino em áreas rurais do Brasil. O estudo parte da consideração de resultados de investigações com a revisão de produção científico-acadêmica disponível sobre o tema tanto no Brasil como, especialmente, no Uruguai e na Espanha. Embora se observe avanços e ampliação de políticas e de iniciativas voltadas à formação de professores que atuam em escolas/ classes de organização multisseriada, essas trazem escassas contribuições de aportes teóricos capazes de promover as necessárias e esperadas mudanças nas práticas docentes. Diferente do que se verifica nos estudos de espanhóis e uruguaios, cujas reflexões apontam com maior clareza e objetividade saberes indispensáveis à formulação de uma “didactica multigrado” que se constitui em importante apoio ao planejamento do ensino em espaços caracterizados pela complexidade e diversidade.

Imbernón (2011) destaca que o eixo principal a ser desenvolvido, na formação de professores, é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente. Para isso, é necessário entender que a educação é um processo exponencial, pois à medida que o homem obtém conhecimento, mais convicto ele fica de que pouco sabe e, conseqüentemente, menos alienado ele ficará.

Sendo assim, a formação de professores para a diversidade étnico-racial pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o

exercício da crítica, da criatividade, do debate e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade cultural em nosso país.

Nesse sentido, outra pesquisadora apresenta algumas reflexões sobre o filme infantil “A princesa e o Sapo”. O objetivo deste estudo foi analisar, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, alguns marcadores étnico raciais presentes neste artefato cultural. A partir das narrativas sobre a princesa Tiana e o príncipe Naveen foi possível problematizar questões consideradas importantes para a formação de identidades infantis acerca da produção das identidades. No filme A princesa e o Sapo, a princesa negra Tiana, não é uma princesa de verdade até casar-se com o Príncipe que virou sapo, na sua origem humilde são reforçados vários marcadores sociais da raça negra, e um deles é o seu trabalho como faxineira. Ou seja, muitas vezes o lado preconceituoso prevalece destacando os trabalhos menos valorizados nessa sociedade estratificada identificados as pessoas negras.

Entende-se que da perspectiva cultural, a diversidade pode ser compreendida como produção histórica, cultural e social das diferenças. Porém, as diferenças são produções dos sujeitos sociais nos diferentes processos de mobilidade e relação de poder. Porém, para pensar a educação brasileira sob a ótica do povo negro é necessário entender que o processo de exclusão desse segmento étnico-racial não acontece somente em nível ideológico, que se notar também na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, no baixo nível da expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, no folclore da cultura negra e na vivência de um sistema de ensino fundamentado em uma estrutura austera e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão do diferente. (GOMES, 2010).

O trabalho seguinte reflete o diálogo intercultural na educação indígena, como uma nova concepção de educação libertadora. Assim sendo, o diálogo, a partir do amor, do respeito e da humildade entre homens e mulheres é o princípio fundamental para uma educação progressista. Os povos indígenas vêm sobrevivendo há séculos, para preservar a sua cultura, sua identidade, sua língua materna, sua cosmologia, sendo assim uma educação baseada no diálogo intercultural para dar mais visibilidade aos povos indígenas, onde todos e todas se sintam sujeitos de direitos e que possam ser atores na sua emancipação social. O anúncio da Educação para a libertação e a emancipação destes povos, é o horizonte para que eles possam viver com dignidade humana. A Educação Libertadora baseada em princípios do pesquisador Paulo Freire (1982; 1993; 2011a; 2011b), para a formação de sujeitos sociais que possam construir uma sociedade com mais humanização, constitui-se como uma possibilidade para essa construção. Uma Educação Popular Indígena fundamentada nos princípios



filosóficos da liberdade ética, igualdade e autonomia. Onde o respeito ao outro e a amorosidade são imprescindíveis para que exista uma boa convivência entre povos indígenas e não-indígenas, sendo possível assim a preservação da cultura dos donos reais da terra do Brasil.

Nesse cenário emerge a necessidade de refletir com as ideias de Hannah Arendt, sobre a importância da política e do agir político, momento em que é necessário que haja “liberdade política”. A liberdade é entendida por Arendt como a manifestação do ser humano no espaço público, cujo aparecimento é mediado pela linguagem sem coação, na pluralidade, na singularidade, visando à ação. A ausência da liberdade pode provocar experiências nada edificantes para a existência do homem, como os fatos, por exemplo, os do Nazismo – campos de concentração e de extermínio, a mentira política, entre outros... Nesse sentido, é preciso compreender como Arendt entende a liberdade, momento em que surge a questão: como a liberdade é condição para a política? e por quê? Na concepção dela, "o sentido da política é a liberdade". Para tanto, Arendt distingue a liberdade política da filosófica. A liberdade política precisa da presença de seres humanos que pensem e julguem, que escolham e ajam, e seu exercício será efetivo, e não um mero comportamento. Arendt enfatiza, em seus estudos, a liberdade política, pois para ela a liberdade corresponde à possibilidade de agir.

Entende-se que esse diálogo crítico com as problemáticas sociais pode reconectar as universidades para o desafio de um olhar interdisciplinar, cada vez mais necessário no contexto social contemporâneo (FREIRE, 1982).

Destarte, as reflexões percorrem os movimentos sociais e ressaltam a importância dos saberes culturais na economia popular solidária como objeto basilar do processo educativo, onde a educação popular é um dos pilares na formação de empreendedores sociais.

Assim sendo, apresenta-se os dados obtidos no processo de desenvolvimento do projeto de extensão: “Formação de Empreendedores Sociais”, e o projeto de pesquisa: “Descobrendo a Outra Economia: perspectivas da solidariedade contemporânea”, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – RS. Pois compreende-se que esses projetos podem servir como condutores das distantes realidades sociais e demandas de setores diversos que compõem a complexa rede de problemas em que vivemos atualmente.

Repensar a economia – produção da riqueza – de forma crítica é tarefa necessária do educador, principalmente quando no modo de produção da economia hegemônica em que vivemos – capitalismo – percebe-se movimentos e mecanismos de captura de conceitos ou processos de outra ordem, tais como: a cooperação e solidariedade. Segundo Saviani (2011), a

educação é o ato de produzir no homem o caráter mediador da educação no interior da sociedade.

Nesse sentido, assumir uma concepção ampliada de educação, escolar ou não, antes de tudo, é romper com as concepções e práticas educativas limitadas às exigências de um mercado, é distanciar-se e contrapor-se às restrições impostas pelo sistema capitalista o qual não economiza força para apartar a compreensão da educação (ALVES, 2014).

Cabe elucidar que o conceito de saberes culturais são concebidos como acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações; conhecimentos construídos com sentido de pertencimento, marcado pelas formas de viver e compreender o mundo, suas representações e valores.

Para entender esse fenômeno social embasa-se esse estudo em alguns autores como Zareto (1993), que entende que a economia popular solidária como um modo especial de fazer economia, de produzir, distribuir recursos e bens, consumir e de se desenvolver, o qual apresenta e compartilha traços particulares e fundamentais de solidariedade, o mutualismo, cooperação e autogestão comunitária, que definem uma racionalidade especial, diferente de outras racionalidades econômicas.

Contrapondo a economia capitalista que visa o lucro, a formas pedagógica, produtiva e comercial na economia solidária proporcionou aos pensadores da economia popular – na América Latina – e aos trabalhadores, dos referidos países, um referencial conceitual no combate ao desemprego estrutural, como também uma transformação no fazer socioeconômico, propiciando uma cultura alternativa. (GADOTTI, 2009).

Dessa forma, a economia popular solidária precisa ser entendida como prática inclusiva, como um dispositivo de transformação social, ao qual confluem desejos de superação e resistência à institucionalização da exclusão e da pobreza, caracterizando-se numa perspectiva integradora e de uma aprendizagem multidimensional da construção coletiva pelos agentes do processo educativo tendo como fim a formação de sujeitos ativos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos.

#### **4. As políticas públicas para cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira**

Pode-se afirmar que o Brasil avança na busca pela justiça social. Com a sanção da Lei nº 11.645/08, a qual altera a Lei Nº 9.394/96, que por sua vez foi modificada pela Lei Nº 10.639/03, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino, há obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica brasileira.

As instituições escolares públicas e particulares de todo o país dispõem, ainda, de orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação, tais como o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, a educação escolar tem como objetivo básico contribuir para eliminar as desigualdades étnico-raciais dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, ações, projetos, práticas e outros desenhos curriculares. As novas posturas pedagógicas deverão atender ao preceito legal da educação como um direito social no qual esteja incluída a diferença, elementos estes indispensáveis para construção de espaços democráticos e igualitários.

O interesse cada vez maior pela educação indígena vem ao encontro de uma nova realidade experimentada pelos professores indígenas, pois são eles os protagonistas pela formalização mais adequada aos moldes de sua etnia. Realidade que é consequência da crescente mobilização desses docentes e suas lideranças desde os anos 70.

Depois do reconhecimento constitucional como cidadãos plenos, os indígenas estão em busca de uma escolarização específica, diferenciada e de qualidade para seu povo, buscando colocar, na prática, a atribuição feita pelo Ministério da Educação de 1991, através da Portaria Interministerial MEC/ N 559/91. A referida portaria estabelece que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio Lei 60001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas tradições e culturas (BONIN, 2008, p.100).

Essa medida legal abriu espaço para o desenvolvimento, pela primeira vez no Brasil, de uma política educacional voltada para a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Afinal, desde a colonização, a educação indígena sempre foi de domínio exclusivo de missões religiosas.

A LDB 9394/96, em seu artigo 78, estabelece que a educação deve, em primeiro lugar, proporcionar às sociedades indígenas e suas comunidades a recuperação das memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências;

além disso, garantir aos povos indígenas e suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para as escolas indígenas.

Contudo, é preciso reconhecer que, nesses 515 anos, os povos indígenas têm sido destruídos, mortos, perseguidos e marginalizados pelos ditos civilizados. Mesmo com políticas de proteção e leis preocupadas com o nível de qualidade de vida da sociedade indígena, vê-se que ainda está longe de existir um tratamento digno e justo àqueles que foram os primeiros habitantes da terra brasileira - os donos originais da mesma.

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas e, que mostrem o entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada às lutas políticas pela garantia plena de seus direitos (BONIN, 2008, p. 97).

É por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores – contribui para a transformação desta mesma realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias (KUENZER, 2013, p. 09).

Dessa forma, o processo educativo deve oferecer instrumentos e alternativas para que os indivíduos tomem consciência sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual vivem. Esse processo é preciso que se caracterize como um encontro de diálogo, transformação do mundo e humanização de todos.

Compreendemos que a dimensão multiculturalista é intrínseca aos processos pedagógicos. Para Candau (2011), “está no chão da escola”, potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilidade e/ou inferioridade de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente e o diálogo intercultural.

Nesse contexto, desenvolver práticas pedagógicas nas quais permeie o enfoque intercultural, é mudar de ótica. É olhar e ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças, o que não é fácil, e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar.

## 5. Conclusões

Conclui-se que, tornam-se necessárias ações fortalecedoras no que se refere à educação, como por exemplo, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a educação para Relações Étnico-racial, Cursos de Formação, Qualificação e Assessoramento aos grupos de Economia Popular Solidária nas regiões de fronteiras.

Dessa forma, a educação tem um valor inestimável como força motriz de mudança e libertação, como instrumento de formação política e reflexão sobre os problemas do país e do mundo, capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas que nos afetam.

Ressalta-se que, as contribuições do pesquisador Paulo Freire (1982; 1993), na década de 1990, já destacava a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite as múltiplas dimensões do saber e da experiência anterior dos educandos, ele destaca a importância de uma cultura da diversidade e do multiculturalismo.

Pode-se afirmar que o reconhecimento é o verdadeiro ato de exteriorizar e encontra-se a si mesmo em outro, em uma outra consciência de si, ao mesmo tempo em que essa outra consciência percorre o mesmo caminho. “O fim pretendido por cada um é o reconhecimento próprio, porém, para tal, será necessário o reconhecimento recíproco ao outro” (SOARES, 2009, p. 57).

Assim, o reconhecimento é um processo recíproco, pois segundo Honneth (2003), uma ação em que um indivíduo só está em condições de identificar-se integralmente, na medida em que encontra para suas peculiaridades e qualidades, aprovação e apoio também de seus parceiros de interação.

Nesse contexto, a economia popular solidária precisa ser entendida como prática inclusiva, como um dispositivo de transformação social, ao qual confluem desejos de superação e resistência à institucionalização da exclusão e da pobreza, caracterizando-se numa perspectiva integradora e de uma aprendizagem multidimensional da construção coletiva pelos agentes do processo educativo tendo como fim a formação de sujeitos ativos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos. Entende-se que os processos educacionais vivenciados se entrecruzam e, possivelmente, sinalizam o interesse de lutar por alternativas educacionais de formação continuada e permanente de professores e na contribuição ao estudo da formação de educadores e educadoras populares e nos movimentos sociais.

Portanto, quando os educadores trabalham juntos, aprendem um com o outro e isso os leva a compartilharem evidências e informações na busca pelas soluções dos paradoxos sociais (IMBERNON, 2011). A reflexão sobre o jeito de ser, pensar e viver dos grupos humanos deve ser incluído nas atividades curriculares de todas as disciplinas, desde a educação infantil até o ensino superior (SILVA, 2010). Fazer isso, não significa fragilizar o conteúdo científico ou o objetivo central de todos os níveis, mas sim, valorizar a cultura, crenças e histórias dos povos que neste mundo vivem.

Por fim, compreende-se que a educação é a chave propulsora de outra sociedade onde princípios guias são: a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a liberdade, a amorosidade e o bem comum.

## Referências

ALVES, S. S. Saberes das Mulheres Veteranas na Economia Solidária: Sororidade a Outra Educação!. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, URGs, 173f. Porto Alegre, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONIN Iara. Educação escolar indígena e docência. Porto Alegre, Mediação, 2008.

BRASIL, Fundo de Desenvolvimento do Educação Básica – FUNDEB, emenda constitucional 53/2006 e lei 11.494/2007. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes> (acesso em 12 de dezembro de 2016).

BRASIL, Resolução 48 do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3849-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-48,-de-2-de-outubro-de-2012> (acesso em 12 de dezembro de 2016).

BRASIL, Lei n.º 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Lei n.º 10.639/03. Brasília, 2003.

BRASIL, Lei n.º 11.645/08. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis – RJ, Vozes, 2011, p. 13 – 37.

CAVALHEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo, Selo Negro, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1982.



FREIRE, P. Que fazer: a teoria e prática em educação popular. Petrópolis/RJ, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. São Paulo, Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, M. Economia solidária como práxis pedagógica. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docente: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 57 a 73.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo, Editora 34, 2003.

IMBERNÓN, Francisco – Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed, São Paulo, Cortes, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida; GARCIA, Walter; CALAZANS, Julieta. Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas praticas. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación igualadora. In: SIPÁN, Antonio Sipán (Org.). Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zanagoza - Espanha, Mira, 2001, p. 123-142.

SANTOS, Boaventura Souza. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. RJ, 2003.

SAVIANI D. Educação em Diálogo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 37 a 54.

SOARES, Josemar Sidinei. Consciência-de-si e reconhecimento na Fenomenologia do Espírito e suas implicações na filosofia do direito. 2009. 312 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Porto Alegre, UFRGS, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. Porto Alegre: Editora da Ritter dos Reis, 2001.

ZARETO, L. Economia de Solidariedade e Organização Popular. In: GADOTTI, Moacir & GUTIÉRREZ, Francisco. Educação Comunitária e Economia Popular. São Paulo: Cortez, 1993.