

PERSPECTIVAS CURRÍCULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE COMO EIXOS TEMÁTICOS

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes*

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se mostra no final da primeira década do século XXI como um espaço de interesse dos organismos internacionais, do Estado, dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada e de ONGs. Parto da suspeita de que existe um movimento pela Educação de Jovens e Adultos atualmente que apresenta um envolvimento regional e mundial cujas diferentes agendas mobilizam para uma ação educativa mais diversa e sustentável. A pesquisa buscou, através da pesquisa documental, analisar as o que as agendas dos continentes propõem para tornar o currículo da EJA mais diverso e sustentável. Percebi que é na contramão do sistema oficial de ensino que a formação para a cidadania, para a emancipação, para o empoderamento dos grupos economicamente marginalizados, para que a diversidade de culturas se torne audível etc. tem, até certo ponto, acontecido; há uma preocupação com a diversidade de culturas, idiomas e desenvolvimento econômico; ainda se cobra uma justa equivalência entre a aprendizagem formal e não formal, capacitando os alunos às diversas formas de acesso à educação e consequentes oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-Chave: *Currículo – Educação de Jovens e Adultos – Educação para a diversidade – Educação para a sustentabilidade*

1 – Introdução

Este texto tem como principal objetivo discutir, com base em alguns teóricos como Moacir Gadotti e Paulo Freire e análise de documentos como as Agendas dos Continentes para a VI Conferência Internacional de Educação Adultos (CONFINTEA VI) e a Declaração de Brasília, novas perspectivas para o currículo defendidos pelo movimento que tem se dado a nível nacional e internacional pela melhoria da oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir de categorias como **educação para a diversidade** e **educação para a sustentabilidade**.

Parto da idéia de que essas categorias são fundamentais para se pensar a educação dos jovens e adultos que precisam se engajar na luta pela transformação social e pela melhoria da qualidade de vida. Portanto, a EJA deve imbuir-se tanto de uma visão ampla do processo produtivo e do mundo do trabalho, de forma a promover a participação dos sujeitos na construção de uma organização de trabalho voltada para o desenvolvimento integral do ser humano que contribua para eliminar todas as formas de discriminação e de exclusão quanto de um enfoque intercultural de educação para o exercício da cidadania

*É formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); é Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); é Mestre em Educação pela UFPA; e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, na Linha de Pesquisa de Currículo e Formação de Professores; email: igomes@ufpa.br; é professor da Universidade Federal do Pará, lotado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

democrática, com uma forte orientação para a formação humana centrada em valores que fortaleçam os direitos humanos, a justiça social, a educação ambiental e a não discriminação por razões econômicas, religiosas, étnico-culturais, de gênero, etc., destacando precipuamente o fortalecimento do papel da mulher e a sensibilização dos homens à questão da equidade de gênero, como preconiza a Declaração de Brasília. Isso pode ser facilitado com a elaboração de currículos mais flexíveis e mais próximos dos problemas sociais e culturais vivenciados por nós.

Tendo como base a noção de *crítica histórica*, Saint-Georges (1997, p. 42) esta pesquisa foi desenvolvida através de análise documental que pretendeu “examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que *são* como no que *dizem*”. Este processo assentou-se em três fases sucessivas e complementares: i) a crítica interna do documento – efetivação de uma leitura atenta do texto, procurando interpretá-lo; ii) a crítica externa ou crítica da testemunha- o que se examinou já não foi a mensagem, o texto, mas os aspectos materiais do documento; iii) a crítica do testemunho: “confirmar a informação”- confrontou-se o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro. No final destas três fases foi possível tentar a síntese das informações recolhidas:

Análise crítica dos documentos: a) **crítica externa** – para saber da validade dos documentos: se eram genuínos e não forjados; b) **crítica interna** – quando foram necessárias questões como: de que tipo de documento se trata? Que diz de fato o documento? Quem o produziu? Qual foi a finalidade? Quando em que circunstâncias foi produzido?

Análise do conteúdo dos documentos: a) **redução dos dados** – os dados foram separados em unidades relevantes e significativas (unidades de análise) que neste caso foram frases, parágrafos e trechos de parágrafos, usando como critério de escolha o tema abordado, a partir da qual se encontra a categoria; b) **apresentação dos dados** – foi um processo que permitiu a simplificação da informação, através de diagramas e de sistemas de redes, de modo que possibilite a obtenção de conclusões; c) **conclusões** – implicou em maiores níveis de inferências considerando tanto o processo de recolha de dados quanto o de análise de conteúdo, pois as tarefas de apresentação e redução dos dados permitiram fazer afirmações que progressivamente avançam desde o descritivo ao explicativo e desde o concreto ao abstrato (CALADO & FERREIRA, 2005).

2 - EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE: O RECONHECIMENTO DE UMA EJA PLURAL

Entendo **educação para diversidade** de acordo com o Fórum Mundial da Educação cuja concepção de educação para outro mundo possível deve ser uma educação para o sonho e para a esperança; uma educação emancipadora que “[...] não está separada de um projeto social, da ética e dos valores da diversidade e da pluralidade.” (MONCADA, 2008 apud GADOTTI, 2009, p. 18a).

No mundo inteiro existem casos de pessoas que estão excluídos de qualquer processo sistemático de formação e muitas dessas é devido à existência de um modelo de educação baseada em concepções de homem e mulher padrão com comportamentos burgueses, com ou em busca de uma cultura erudita, com desejos capitalistas, com facilidade de aprendizagem, etc., pois os sistemas educativos não querem “perder tempo” com pessoas que sejam “culturalmente pobre”, que apresentem um tempo de aprendizagem lento, que estão num ciclo vicioso de pobreza, que sejam ribeirinhos, que vivam nas florestas, que estejam privados de liberdade e muitos outros rótulos mais. É necessário reconhecer que a EJA é espaço de tensão, de conflito, mas de rico aprendizado que se constroi, desconstroi e reconstroi em diferentes ambientes de vivências formativos, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história:

Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA. (BRASIL, 2009, p. 1)

A consideração dos jovens e adultos como sujeitos históricos, como considera Freire contribui para que se tenha uma compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social menos monolítica e mais pluralista, menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. Em que isso implica? Freire responde que:

Implica uma diferente visão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-datado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. [...] praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes [sem] prescindir do *sonho*. (FREIRE, 2001. p. 17)

Muitos jovens e adultos que procuram os cursos de EJA para se alfabetizar ou continuar seus estudos, não se sentem acolhidos e envolvidos no processo ensino-aprendizagem e nas relações entre as pessoas que são e fazem os espaços formativos, como a escola. Para o MEC pensar os sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros vistos como sujeitos históricos. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar, falar, acreditar, desejar, agir — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (Idem).

As agendas dos continentes para a CONFINTEA VI demonstram com bastante ênfase a preocupação com a diversidade. A agenda da América Latina e Caribe ressalta que

[...] entre países e dentro de cada país exige cautela quanto às generalizações e um grande esforço de diversificação, elaboração e melhoramento de políticas e programas, adequando-os a contextos e grupos específicos, considerando entre outras diferenças, idade, gênero, raça, região, língua, cultura e pessoas com necessidades educativas especiais. (UNESCO, 2009, p. 12)

Isso nos remete a discussão de como pensar e executar uma política curricular considerando a complexidade existencial das populações da referida região considerando os diferentes contextos entre os países e dentro de cada um deles, pois como considera a citada agenda os diversos contextos socioeconômicos, étnicos e culturais da região estabelecem cada vez mais obstáculos à alfabetização e outras formas de aprendizagens entre as pessoas jovens e adultas. Além disso as ações devem atingir com bastante profundidade as discussões, as elaborações, e as práticas no plano da legalidade e das políticas tornando estas mais inclusivas ao invés de excluírem e para isso devem atender a diversidade seja ela lingüística, cultural, econômica, entre outras destas nações (UNESCO, 2009).

A agenda da Ásia e Pacífico ressalta que os países dessa região possuem uma herança cultural e lingüística extremamente diversa. As diferenças e disparidades entre os países e dentro deles são características mais marcantes do que os aspectos geográficos compartilhados. Por exemplo, mais de 3.500 línguas são faladas na região, o que ilustra a escala das questões práticas envolvidas no que concerne à ênfase da educação nas línguas

maternas. A migração e o deslocamento de populações tem provocado uma diversidade linguística. Mas além disso uma das principais preocupações para se atingir as metas de aprendizagem ao longo da vida na região na região é a de reconhecer e considerar a diversidade de culturas, idiomas e desenvolvimento econômico, bem como a dispersão geográfica dos pequenos Estados Insulares. Enfrentar os desafios no desenvolvimento desta região, caracterizada pela **diversidade** e pelas mudanças constantes, e no intuito de construir sociedades igualitárias e sustentáveis, é imperativo assegurar a qualidade da aprendizagem e educação de adultos, para isso as tessituras curriculares nos países dessa região não devem desconsiderar os valores da sabedoria popular, do conhecimento construído ou em construção em seus contextos. Segundo a referida agenda as metodologias e as línguas maternas precisam ser valorizadas e aplicadas nos programas de aprendizagem e educação de adultos.” (UNESCO, 2009, p. 19)

A defesa da Educação para a diversidade busca superar uma visão reducionista da EJA e quem sabe da educação como um todo, tomando como ponto de partida a experiência humana, aquilo que nos acontece cotidianamente e, por processos curriculares e didáticos, venha “[...] ser significativo para a vida e genteidade de homens e mulheres que [...] na EJA, buscam um espaço-tempo para vivenciarem outras instâncias e dimensões como experiências significativas que os toquem e os ajudem a viver melhor e ‘ser mais’ felizes. (HENZ, 2010, p. 11).

No Brasil a desigualdade tem sido a marca da diversidade, pois segundo o MEC 49,5% da população, por exemplo, é constituída por negros (pretos e pardos), e por 0,3% de indígenas (BRASIL, 2010, p. 1) e quem tem lutado por essa população no sentido de fazer valer seus direitos e sua voz, na prática, são os movimentos sociais através de suas agendas e movimentos. É necessário pensar a EJA para além de questões técnicas e de conteúdo como recomenda Barcelos (2010), considerando-a como um “entrelugar” de múltiplas e ricas relações e emoções, como um espaço-tempo para se envolver com experiências significativas, um “território de aprendizagem” que possibilita a todos, homens e mulheres (professores e alunos de EJA, por exemplo), um pouco mais conhecimento sobre si mesmos e suas histórias, suas culturas, considerando a importância da “convivência”, da “conversação”, da “afetividade”, do “cuidado” e da “amorosidade”.

É necessário um currículo que saiba lidar com a igualdade na diversidade, pois a EJA tem essa marca:

na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos quebra a lógica de que uns valem mais do que outros, enfrentando as

desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação de propostas educativas que ponham esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, 2010, p. 1)

A produção de uma política pública de Estado para a EJA, como é o caso da política curricular, centrada em sujeitos jovens e adultos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira é responsabilidade de governos e da sociedade com todos os seus cidadãos, de maneira a superar as formas veladas, sutis e explícitas de exclusão de que a desigualdade se vale. Toda política curricular para a EJA deve apresentar um forte componente social, político e educacional, pois considero que se configura como um processo complexo por ser evidente a grande heterogeneidade presente no público dessa modalidade de formação que Loch (2009) considera ser caracterizado não apenas por uma questão de especificidade etária dos educandos, mas, primordialmente, por uma questão de especificidade cultural, visto que o espaço-tempo da EJA é, ao mesmo tempo, um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades.

Reconhecendo que vivemos numa diversidade afirmo ser fundamental que os currículos tecidos na Educação de Jovens e Adultos, assim como em qualquer modalidade e nível de ensino, sejam pautados na ênfase de uma formação aberta à diversidade e não exclusivistas como considera Barcelos (2010), contemplando, dessa e de muitas formas, as diferentes dimensões e possibilidades do ser humano: “[...] a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive.” (Idem, p. 26).

A inclusão da diversidade não apenas com o tema, mas principalmente como uma realidade nas tessituras curriculares desenvolvidas tanto pelas políticas mais amplas quanto no interior das instituições de ensino deve enveredar pelas teias de conhecimentos necessários para se entender o mundo em vivemos. Reconhecer a diversidade cultural, por exemplo, é de alguma forma entender como os diferentes grupos culturais lidam com as questões ambientais.

3 – EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: A EJA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA.

A defesa de uma educação diversa não prescindi do reconhecimento de uma educação que se faça em prol da sustentabilidade do planeta. Os diferentes grupos sociais, de acordo com seus saberes culturais e técnicos, fazem usos dos recursos naturais sob

perspectivas diversas: vai desde uma relação mítica (com base em crenças religiosas) ou cultural até uma relação exploratória capitalista, desenvolvimentista.

A **educação para sustentabilidade** que exige aprender a ler o mundo e a palavra, como dizia Paulo Freire, melhorar as condições de vida e dos sistemas de suporte à vida, capacitar-se para trabalhos que sejam sustentáveis e promovam a construção de sociedades sustentáveis, conhecer e transformar o ambiente como um processo de melhoria das suas próprias condições de existência e como um ato de solidariedade com os próximos e distantes no tempo e no espaço, humanos e não humanos, ou seja, educação para que a vida continue a existir e seja cada dia melhor para todas e para cada uma das pessoas, cidadãs e cidadãos, que habitam este Planeta. Dentro da visão de que não dá para pensar a educação sem pensar os problemas atuais e futuros do planeta é necessário uma discussão sobre “ecopedagogia” que, para Moacir Gadotti (2009b), é vê a Terra como ela verdadeiramente está, oprimida, e só através de uma Pedagogia da Terra se daria ênfase à sustentabilidade. Tal opressão vem da forma irresponsável com que os recursos naturais estão sendo utilizados, desde há muito e apesar dos inúmeros avisos e orientações dos ecologistas, durante um longo período.

Com o advento do sistema capitalista tem sido comum práticas dicotômicas que envolvem, por exemplo, de um lado, desenvolvimento industrial a partir de uma perspectiva que não observa o cuidado com os recursos naturais, ou de sua "crença" na infinitude dos recursos naturais, de outro, o despontar de uma consciência ecológica em determinados setores da sociedade que questionam o modelo de "desenvolvimento" adotado.

O tipo de relação historicamente observada foi basicamente a oposição sociedade *versus* natureza que para Prado (2007) tem sido uma característica marcante da cultura ocidental cuja matriz filosófica encontra-se no mundo clássico antigo. Para ele o olhar sobre a relação entre sociedade e natureza apresenta variações no espaço-tempo histórico: a) com o advento da revolução industrial em meados do século XVIII, o sistema capitalista tornou-se cada vez mais pragmático resultando em uma relação conflituosa entre sociedade e natureza, marcada pela exaustão dos recursos naturais e desequilíbrio dos ecossistemas; b) em meados do século XIX, Ernest Haeckel publica uma obra denominada Morfologia Geral dos Organismos, na qual propõe a criação de uma disciplina auxiliar a biologia, denominada de Ecologia, tendo por função estudar as relações entre as espécies animais e seu ambiente orgânico e inorgânico; c) aproximadamente cem anos mais tarde, na década de 1960, Rachel Carson escreve Primavera Silenciosa, denunciando nesta obra o uso indiscriminado de agrotóxicos e a relação desta prática com o aumento de problemas de saúde entre agricultores e consumidores, vindo a provocar enorme repercussão entre a opinião pública. Ou seja, em

aproximadamente um século, a ecologia rompe com a perspectiva puramente científica e transforma-se em um amplo movimento político e de massas; d) o século XX ver o despontar de idéias e movimentos de cunho preservacionista e a conseqüente elaboração de um pensamento ecológico, sendo especialmente os anos 60 o nascedouro de movimentos ecléticos, como a luta feminista, dos direitos civis, da luta contra a segregação racial, dos homossexuais, e dentre estes, o ambientalismo.

No referido século contextos como da Guerra Fria, do conflito no Vietnã, do surgimento do rock-and-roll, do movimento hippie, da expansão da comunicação de massas via satélite, entre outros, fazem parte das raízes históricas e culturais da qual irá emergir e influenciar o movimento ecológico. Lutas tão diversas quanto desmatamento, extinção de espécies, uso de agrotóxicos, urbanização desenfreada, explosão demográfica, poluição dos ecossistemas, construção de barragens, erosão dos solos, corrida armamentista, ameaça nuclear e outras farão parte das preocupações ambientalistas. A partir de 1980 o ativismo ecológico obtém um incremento com os protestos quanto ao uso de energia nuclear. Tais movimentos foram estimulados pelas panes da usina de Three Miles Island em Harrisburg, EUA. Contemporaneamente, porém do outro lado do oceano Atlântico, especificamente na França, surgem candidatos ecologistas disputando espaços políticos nas assembleias de deputados. (Idem).

Diante dessa dicotomia (homem *versus* natureza) ainda na segunda metade do século XX começa a tessitura do conceito de *desenvolvimento sustentável*. Tal conceito tem sua discussão começada em 1968, quando foi fundado o **Clube de Roma**, um grupo formado por economistas e cientistas que chamavam a atenção a humanidade sobre o ritmo acelerado de “crescimento”, que posso chamar de *desenvolvimento*, que “[...] poderia levar, como está levando, a um limiar que, se ultrapassado, poria em risco a sobrevivência da espécie.” (GADOTTI, 2008, p. 41). A denúncia era de um desenvolvimento identificado com o crescimento econômico, tecnológico, urbano e a internalização da lógica da acumulação e da produção capitalista em todas as esferas da vida social:

Um modo de vida desenvolvido ou “moderno” foi estabelecido como um caminho evolutivo, linear e inevitável a ser trilhado pelas sociedades subdesenvolvidas para a superação da pobreza e do atraso. O paradigma de desenvolvimento a ser alcançado era a sociedade de consumo norte-americana. (SCOTTO et al, 2007, p. 16)

A pedido do **Clube de Roma** foi elaborado por um grupo de cientistas e técnicos do Massachusetts Institute of Technology (MIT), na década de 1970, o *Relatório Meadows*, cujo estudo alertava para a impossibilidade do mundo continuar com os mesmos patamares de

crescimento, sob ameaça de um drástico e grave esgotamento dos recursos naturais, o que deflagrou uma crise ambiental nos meios científicos e empresariais, pois concluía que:

[...] os níveis de crescimento (industrialização, poluição, produção de alimentos e exploração de recursos naturais) cresciam em proporção geométrica enquanto a capacidade de renovação das matérias-primas e fontes de energia seguiam em proporção aritmética. Portanto, calculava que o limite de desenvolvimento do planeta seria atingido em nos próximos 100 anos, provocando uma repentina diminuição da população mundial e da capacidade industrial. (Idem, p. 21)

O conceito de desenvolvimento sustentável tem contribuição dos debates efetivados na Conferência de Estocolmo, realizado na Suécia, em 1972, que em sua Declaração sobre o Meio Ambiente identifica-se uma preocupação com o uso dos recursos naturais. Essa Conferência foi importante, pois ressaltou questões fundamentais para as sociedades do sul e do norte do planeta:

A Conferência de Estocolmo preocupou-se também com o problema da pobreza e da distribuição de renda, mas o foco mesmo era a *poluição* causada pelas atividades humanas, particularmente pelo desenvolvimento industrial, que degradavam o meio ambiente. Os países ricos reconheceram que eram eles que mais poluíam a Terra, mas não discutiram como evitar a poluição. Diziam que era o custo que se pagava pelo “progresso”. (GADOTTI, 2008, p. 42).

A preocupação com a industrialização que aparece na Conferência, assim como com a “ideologia do desenvolvimento”, remonta a década de 1960, quando ocorreram “[...] os movimentos contraculturais e os movimentos ecológicos, inconformados com o modelo materialista, bélico, individualista, competitivo e degradador do meio ambiente da sociedade de consumo”. (SCOTTO et al, 2007, p. 17). Além disso, a comunidade internacional já se mostrava preocupada com a constatação de um desenvolvimento ilimitado das forças produtivas, que se tornava intensiva na exploração, cada vez mais ampla, das matérias-primas e energias não-renováveis.

Outro fato importante para a consolidação e uso do conceito de *desenvolvimento sustentável* foi a aprovação pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Carta da Natureza, em 1982, defendendo todos os tipos de vida e ainda criou a *Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, em 1983, que produziu um relatório, em 1987, com o título **Nosso Futuro Comum**, mais conhecido como “Relatório Brundtland”. Foi nesse Relatório que apareceu pela primeira vez o termo “desenvolvimento sustentável, definido como:

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e

futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas. (apud GADOTTI, 2008, p. 43)

Diante da necessidade cada vez mais premente de se promover uma transformação na forma de lidar com as questões ambientais é cada vez mais necessário que a educação que se quer mais emancipadora seja articulada nas discussões e práticas baseada na idéia de sustentabilidade.

As agendas constituídas no processo CONFINTEA VI – umas mais outras menos – defendem cada uma de sua maneira a concepção de educação para a sustentabilidade. A agenda da Ásia se destaca fazendo ressaltando e considerações sobre: a extrema degradação do meio ambiente, que poderá ser mais bem resolvidos com uma matriz de educação holística; a aprendizagem e a educação de adultos (AEA) como um elemento essencial para construir sociedades igualitárias e sustentáveis; a degradação do meio ambiente, observada em fenômenos como o aumento do nível do mar ou as mudanças climáticas, tem o potencial de afetar seriamente a vida e os meios de vida de um elevado número de pessoas na região da Ásia e do Pacífico; a promoção do desenvolvimento sustentável e equitativo; a necessidade de eliminar a pobreza, contribuir para a equidade e inclusão e construir sociedades igualitárias e sustentáveis; o enfrentamento dos desafios no desenvolvimento desta região, caracterizada pela diversidade e pelas mudanças constantes, e no intuito de construir sociedades igualitárias e sustentáveis, pois é imperativo assegurar a qualidade da aprendizagem e educação de adultos; a construção de sociedades igualitárias e sustentáveis na Ásia e no Pacífico requer a participação do maior número possível de atores, sejam governamentais ou não governamentais, públicos ou privados, individuais ou coletivos (UNESCO, 2009).

A agenda da África também ressalta essa questão solicitando ajuda e apoio na luta por uma aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento sustentável, e uma cultura de paz; revela que os líderes africanos estão denunciando veementemente as crises artificialmente induzidas sobre a diminuição de recursos naturais e escassez de alimentos. Diante desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos constitui, para a África, o alicerce para o desenvolvimento sustentável exigindo para isso políticas eficientes para sua implementação (incluindo planejamento, financiamento, sustentabilidade, parcerias e redes de contato, monitoramento e avaliação) dentro e entre os países africanos; faz-se necessário ainda valorizar as línguas maternas por meio de políticas ou pela oferta de recursos educacionais, tais como materiais de leitura e escrita (incluindo linguagem de sinais e Braille) que constituem fator essencial em alfabetização sustentável, numeração e cultura de aprendizagem ao longo da vida (Idem).

4 – CONCLUSÃO

Os interesses que se mostram através de discursos dos diferentes grupos e pessoas de diferentes territórios étnicos, culturais, econômicos, ideológicos, institucionais etc. apontam para a transformação no modo de pensar, tratar e implementar a oferta de EJA para a população do mundo que se quer com mais qualidade social e promova a emancipação dos sujeitos. Percebemos no movimento presente no processo CONFINTEA VI o reconhecimento que os jovens e adultos vivem e convivem num mundo diverso e plural o que exige se pensar em novos redimensionamentos dos processos formativos que atenda as diferentes necessidades sociais; que respeite as identidades culturais; que forme os cidadãos e as cidadãs da cidade, mas também das aldeias, dos quilombos, das prisões, das margens das estradas e dos rios a partir de toda a riqueza de saberes que possuem.

Diante desse mundo diverso que precisa de uma educação para a diversidade podemos afirmar a importância de uma educação para a inclusão. De várias formas a inclusão através da educação é possível como mostram os documentos continentais que propõem a “educação e aprendizagem ao longo da vida” e a “educação como direito” pautada na concepção de educação para todos; uma educação que inclua a todos no direito que tem de aprender, de produzir saberes e com isso melhorar sua qualidade de vida social, cultural, econômica e ambiental.

Há uma grande preocupação com a questão ambiental nos documentos dos continentes (exceto no da Europa e América do Norte) por enfrentarmos, no mundo inteiro, o efeito das mudanças climáticas que ameaça de forma preocupante a vida na terra. O reconhecimento de que o homem é o principal agente responsável por explorar a natureza de forma predatória, ou seja, insustentável é que as agendas tem dado uma atenção significativa para a questão da Educação de Jovens e Adultos que contribua com a sustentabilidade do planeta.

Isso tudo cria algumas perspectivas para se pensar, elaborar e implementar currículos voltados para a EJA. Currículos que não sejam mera prescrição de como se trabalhar o conteúdo, como se organizar atividades práticas, como avaliar a aprendizagem do aluno; que deixem de lado as experiências construídas pelos sujeitos na sua vida cotidiana; que se situem numa abordagem formalista de currículo com uma tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais que prima pela superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos *experts* sobre os saberes daqueles que vivenciam as mais diversas situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual (OLIVEIRA, 2004).

Ao contrário disso a EJA precisa de currículos que sejam oriundos de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular. Para isso é necessário requerer “[...] o estudo e o interesse no fazer aparecer alternativas curriculares construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas [...]” (Idem, p. 110). Diante disso ressaltamos a defesa da Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração na tessitura de seus currículos a concepção de educação para a diversidade, para a inclusão e para a sustentabilidade.

5 – REFERÊNCIA

- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. DOCUMENTO BASE NACIONAL. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acessado em 10/11/2010>.
- UNESCO. Olhares dos Cinco Continentes. Brasília: UNESCO, 2009
- CALADO, Sílvia dos Santos & FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. In: **Metodologia da Investigação I**. DEFCUL, 2005.
- _____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. – (Guia da Escola Cidadã; v. 5)
- GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009a. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4)
- _____. **A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular**. Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82>>. Postado em 2009b. Acessado em 20 de agosto de 2010.
- _____. **Educar para a Sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire; 2)
- HENZ, Celso Ilgo. Apresentação. In: BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e Avaliação em EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA: planejamento, metodologia e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. – (O sentido da escola)
- PRADO, Daniel Porciuncula. Educação Ambiental na Diversidade de Experiências: contribuições para um projeto de pesquisa. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, janeiro a junho de 2007, pp. 535-552.
- SAINT-GEORGES, P. **Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômicos, social e político**. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.
- SCOTTO, Gabriela et AL. **Desenvolvimento Sustentável: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007