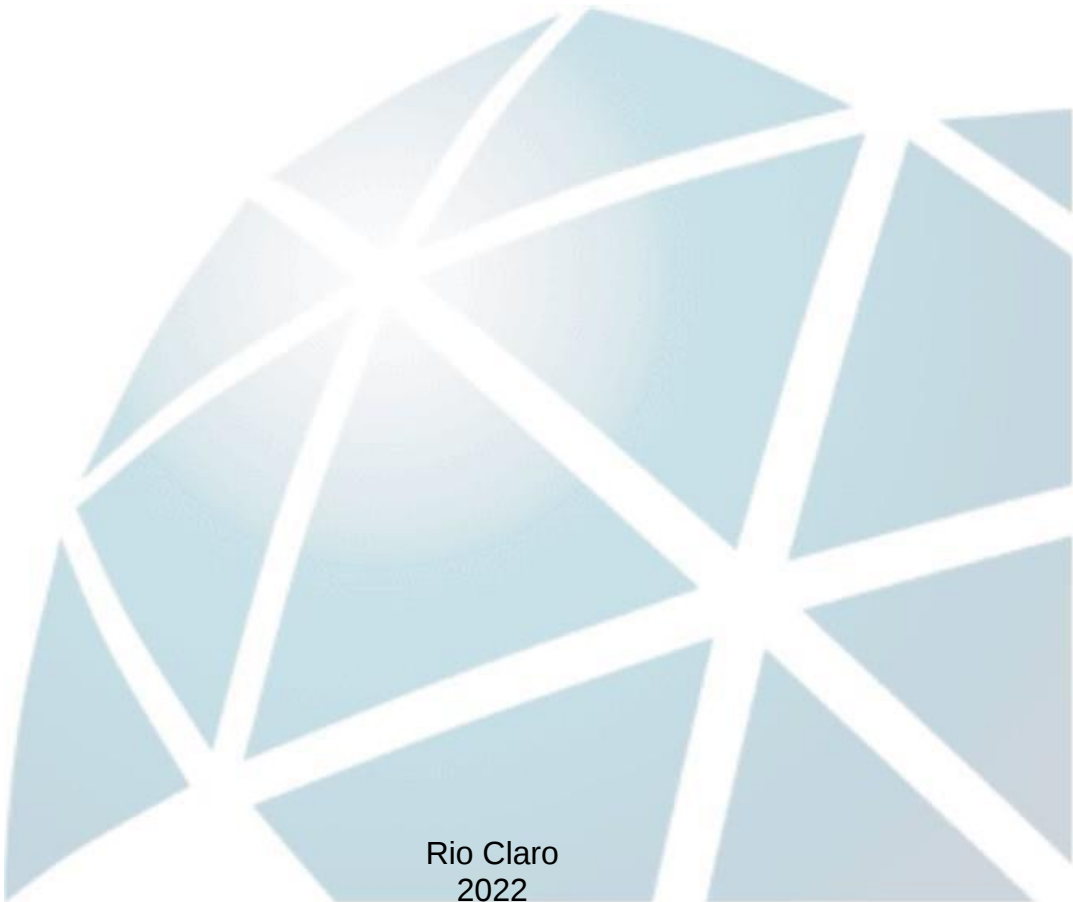

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LEONARDO BRISTOTTI

**DESIGUALDADES DE GÊNERO E
DIFERENÇAS GERACIONAIS: o que podem
dizer sobre uma sala de EJA?**



Rio Claro
2022

LEONARDO BRISTOTTI

**DESIGUALDADES DE GÊNERO E DIFERENÇAS GERACIONAIS: o que
podem dizer sobre uma sala de EJA?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia

Orientador: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Coorientador: Tamyres Vituri da Silva

Rio Claro
2022

B861d	Bristotti, Leonardo Desigualdades de gênero e diferenças geracionais : o que podem dizer sobre uma sala de EJA? / Leonardo Bristotti. -- Rio Claro, 2022 52 p. : tabs., fotos Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Débora Cristina Fonseca Coorientadora: Tamyres Vituri da Silva 1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Desigualdades de gênero. 3. Violência. 4. Evasão escolar. 5. Fracasso Escolar. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LEONARDO BRISTOTTI

DESIGUALDADES DE GÊNERO E DIFERENÇAS GERACIONAIS: o que podem dizer sobre uma sala de EJA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca
Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Aprovado em: 17 de Janeiro de 2022



Assinatura do discente



Assinatura da Orientadora

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles para, ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.”

(FREIRE, 2013, p. 31)

AGRADECIMENTO

À minha mãe, Rosangela, que me possibilitou a vida e a minha trajetória até aqui;

Aos meus familiares, que sempre estiveram presentes;

Às políticas de permanência estudantil e à moradia que me ajudaram a permanecer, e a despertar o interesse pelo estudo dos Direitos Humanos e a vulnerabilidade social.

Aos participantes da pesquisa e do projeto de extensão;

Às minhas coorientadora e orientadora, Tamyres Vituri da Silva e Débora Cristina Fonseca pela atenção ao meu trabalho.

À Unesp, e todos os funcionários e professores que diariamente se empenham para que a Universidade Pública continue existindo.

Por fim, a todos àqueles que participaram da minha trajetória acadêmica e fizeram parte desta experiência única que é a vida na universidade.

DESIGUALDADES DE GÊNERO E DIFERENÇAS GERACIONAIS: o que podem dizer sobre uma sala de EJA?

RESUMO

Este trabalho tem como foco de estudo a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de negação e conquista de um direito. O objetivo do estudo consistiu em analisar os motivos da evasão escolar de alunos de uma sala de EJA II do município de Rio Claro com foco na desigualdade de gênero no que tange a evasão ou impossibilidade de frequentar a escola. Os dados analisados foram coletados no contexto da pesquisa desenvolvida por Silva (2019) com a participação ativa do autor deste trabalho. As coletas foram realizadas através de oficinas temáticas e grupo focal, se caracterizando como uma Pesquisa-ação. Neste trabalho foi realizado leitura exploratória desses dados tendo como objeto de estudo tópicos não contemplados por Silva (2019) em seu trabalho. Dessa forma trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou de Análise de Conteúdo como método de análise. Na pesquisa foi possível constatar que no ambiente escolar muitas falas e reproduções de violência de gênero são reproduzida pelos estudantes, atitudes essas que ficam quase exclusivamente concentradas em atos e falas masculinas dentro da sala, sobretudo, a gravidez representou um tema de constante discussão, surgindo relatos de evasão escolar relacionadas a esse acontecimento durante a trajetória educativa das mulheres. Sobretudo ficou evidente a reprodução de preconceitos sutis que se encontram cristalizados na sociedade principalmente relacionados a culpabilização da mulher assim como algumas trajetórias escolares marcadas pela gravidez e/ou interrompidas por questões relacionadas a desigualdades de gênero.

Palavras-chave: Desigualdade; Evasão escolar; Gênero, Pesquisa-ação.

**GENDER INEQUALITIES AND GENERATIONAL DIFFERENCES: what can
say about an EJA classroom?**

ABSTRACT

This work focuses on the study of Youth and Adult Education as a space for the denial and conquest of a right. The objective of the study was to study the reasons for school dropout of students from an EJA II classroom in the municipality of Rio Claro with a focus on gender inequality, it does not concern dropout or impossibility of attending school. The author's data were selected in the context of the research developed (29) with the activation of the author of the work. The collections were carried out through thematic workshops and focus groups, characterized as an action research. In this work, data was carried out having as object of study studies (2 explorations not covered by Silva019) in his work. Thus, it is a qualitative research, which uses the content analysis method as analysis. In the possible realization that there are no large-scale surveys of the school environment and reproductions of violence that are reproduced for students, who become almost exclusively models in male acts and speeches within the room, pregnancy represents a topic of constant discussion, with reports emerging of school dropout related to this event during the educational trajectory of women. About the reproduction of subtle prejudices that are marked in society, mainly related to the blaming of women, mainly as well as all school trajectories for pregnancy and/or interruptions due to issues related to gender inequality, was evident.

Keywords: Inequality; School dropout; Genre, Action Research.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
OBJETIVO GERAL	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
METODOLOGIA.....	11
BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL	15
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	23
OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	26
OS ENCONTROS	29
1º ENCONTRO – QUESTIONÁRIOS	29
2ª ENCONTRO - VIOLÊNCIA.	32
3ª ENCONTRO - VIOLÊNCIA	33
4ª ENCONTRO – MACHISMO	34
5ª ENCONTRO - MACHISMO	35
6ª ENCONTRO - DOCUMENTÁRIO “MENINAS”	36
7ª ENCONTRO - DOCUMENTÁRIO “VISTA MINHA PELE”	37
ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXO A – Comprovante de aprovação pela CEP do trabalho de Silva(2019).....	48
ANEXO B – Declaração de participação do autor em pesquisa aprovada.....	51

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos se constitui em uma modalidade muito diversa da educação básica, primeiro por se tratar de um espaço que reconfigura o entendimento de educação básica já que o seu interior é composto de diversas idades e histórias desde jovens e adolescentes que estão iniciando sua trajetória de vida à idosos e aposentados, que já trilharam seus caminhos no mercado de trabalho e na construção de suas famílias. A EJA é também, espaço singular por ter seus objetivos voltados à reparação de um direito constitucional violado a todos que não tiveram acesso à escolarização na idade convencional. Essas especificidades fazem com que os educandos tenham, antes de adentrar o ambiente escolar ou de completarem suas trajetórias educativas, passado por situações de violências e negações de direito básicos, como o acesso à escola, a cultura, o acesso à informação e aos bens públicos, a dignidade humana entre diversos outros direitos que se completam incluindo as habilidades de ler e escrever e conseguir completar o ensino básico.

A partir desses conceitos, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que buscou a partir da releitura exploratória de dados coletados por Silva (2019), e com ativa participação do autor na etapa empírica, através da pesquisa-ação conforme descrito por Thiollent (1985), identificar as violências sofridas por homens e mulheres em suas trajetórias escolares e de vida, com foco nas desigualdades de gênero e como essas violências marcam as trajetórias educativas dos participantes no que tange a evasão escolar. Estudos como os de Tavares e Nery (2016) e Senkevics e Carvalho (2015), demonstram como a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade de gênero, evidenciando a necessidade de estudos que explorem esses aspectos e que busquem compreender de que forma o trabalho doméstico, a gravidez, a desigualdade de tarefas domésticas entre homens e mulheres e até em suas trajetórias educativas influenciam na evasão escolar e nos ambientes de EJA.

Os dados que compõem o trabalho foram coletados através de diversas oficinas temáticas e atividades em grupo, finalizados com discussão sobre as percepções e opiniões dos participantes a respeito das atividades. Neste trabalho de TCC foram analisados sete encontros com a turma de EJA II de uma escola municipal do interior paulista. Compreendendo no primeiro encontro a apresentação do grupo e preenchimento de questionários e TCLE, questionários que também compõem o conjunto de dados, totalizando seis oficinas temáticas. Os encontros foram realizados na primeira aula do dia, às segundas-feiras durante 50 minutos.

É importante destacar que o presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa maior intitulado "Educação em Direitos Humanos na Escola: Investigação em intervenção propositiva", desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa GEPEPDH conjuntamente com o Projeto de Extensão vinculado ao mesmo grupo aprovada pelo CEP (CAAE:89077318.9.0000.5465).

OBJETIVO GERAL

Este estudo teve por objetivo compreender como as violências e a negação de direitos impactam nas trajetórias escolares de mulheres da EJA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar as violências de gênero que contribuem para a evasão e abandono escolar em uma sala de EJA;
- b. Analisar as diferenças entre as violências sofridas por homens e por mulheres no que tange a evasão escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Goldenberg (1997) é caracterizada pela descrição detalhada de situações com a finalidade de compreender a realidade do sujeito. Martins (2004) também vai caracterizar a pesquisa qualitativa como um processo de estudo das ações sociais de indivíduos ou grupos, buscando sempre a proximidade com a realidade. A partir deste olhar qualitativo o estudo se propõe a realizar uma releitura dos dados coletados para a dissertação de mestrado de Silva (2019), haja vista que este autor participou ativamente do trabalho de coleta de dados, na equipe de pesquisa e do grupo de estudos. É válido destacar que Silva (2019) utilizou-se da pesquisa-ação definida por Thiollent (1985) como uma pesquisa em que pesquisadores e participantes estão em uma relação estreita de modo cooperativo na investigação da realidade em que estão envolvidos, Silva (2009) destaca em seu trabalho o modo cooperativo em que se construiu as oficinas e os grupos focais, que foram as principais formas de coleta de dados.

Os dados citados acima foram coletados no primeiro semestre do ano letivo de 2019, através de oficinas realizadas com alunos da EJA II, desenvolvidas no projeto maior intitulado “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”, que compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH) da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro. Vale ressaltar que para a obtenção dos dados foi necessário a elaboração do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado aos adolescentes menores de 18 anos; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionado aos adolescentes maiores de 18 anos e aos pais/responsáveis daqueles que ainda não atingiram a maioridade. Antes de iniciar as entrevistas, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisas com Seres Humanos conforme o CEP (CAAE:89077318.9.0000.5465).

A pesquisa foi desenvolvida conforme a descrição de Silva (2019) em uma escola da rede pública do município do interior paulista, de ensino noturno, em uma turma do 7^a da EJA, composta por 31 alunos, dentre eles, sete ainda menores de 18 anos, dois alunos em cumprimento de medida socioeducativa, um aluno morador das aldeias infantis e três alunos que eram atendidos na sala de Atendimento Educacional Especializado. A maioria dos alunos residentes de bairros distantes da região central, onde se localiza a escola, muitos deles chegavam à escola utilizando-se do transporte público. (SILVA, 2019).

Os encontros ficaram marcados para toda segunda-feira, na primeira aula do dia, e com a duração de 50 minutos, que compreendia o tempo da aula de português, que fora cedida para nós. No primeiro encontro com os alunos, nós apresentamos enquanto um projeto de extensão universitária e grupo de pesquisa para a turma, buscando esclarecer as dúvidas e explicar como funcionava o mecanismo universitário de produção científica, e também a importância de participar do projeto e como cada um contribuiria com sua participação no avanço das pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar que os termos já haviam sido entregues pela direção da escola aos alunos anteriormente. Após a conversa entregamos para aqueles que gostariam, um questionário com diversas perguntas sobre violências que já haviam presenciado na escola, sobre como eles se sentiam no ambiente escolar, e também sugestões de temas para serem abordados durante o semestre.

As oficinas que se sucederam após o primeiro encontro e foram pensadas pelo grupo de pesquisa e também norteadas pelo que os alunos demonstravam interesse alinhado ao resultado das discussões das oficinas anteriores. É importante destacar, que como descreve Silva (2019), as oficinas eram pensadas de forma colaborativa entre os pesquisadores e os alunos do projeto de extensão, os professores e gestores e também os alunos da turma.

Vale destacar que como membro do projeto de extensão e de pesquisa, participei também das discussões e das oficinas, justificando também a utilização dos dados, e também o interesse em pesquisar o tema. Entretanto o trabalho de Silva (2019) é composto por duas turmas, em dois semestres letivos distintos. Nessa releitura dos dados, serão aprofundadas as análises das oficinas realizadas somente uma turma do primeiro semestre de 2019, e os 7 primeiros encontros, também uma atividade realizada com a turma, sendo uma atividade relacionada a linha do tempo da vida dos participantes, se torna imprescindível para refletir sobre suas trajetórias de vida. A partir disso, as oficinas analisadas se sucederam em ordem cronológica conforme a tabela abaixo elaborada a partir das descrições de Silva (2019) em seu trabalho e também da minha participação nas atividades:

Quadro 1 - Breve descrição e ordenamento dos encontros com os alunos

Encontro	Objetivos	Descrição
1ª Encontro	Apresentação do Grupo e aplicação do questionário.	Inicialmente o grupo se apresentou, com nome, formação entre outras informações pessoais, se sucedendo da explicação do projeto de extensão e

		pesquisa. Após o término da conversa foi disponibilizado o questionário para aqueles que quisessem participar.
2ª Encontro	Apresentação da sala e Oficina sobre violência.	Apresentação individual dos alunos para o grupo e oficinas com imagens que representavam situações de violência.
3ª Encontro	Oficina sobre violência - Continuação do encontro anterior.	Continuação da apresentação e discussão das imagens de situação de violência e atividade em grupo ao final do encontro.
4ª Encontro	Oficina sobre machismo	Atividade coletiva com trechos da letra do rap “Hei mulher” do Filosofia Rap.
5ª Encontro	Oficina sobre violência contra a mulher	Atividade de reflexão e discussão em dupla e coletivamente sobre frases pré selecionadas com teor machista.
6ª Encontro	Oficina sobre gravidez	Discussão coletiva a partir da exibição do documentário “menina” que trata sobre gravidez na adolescência.
7ª Encontro	Oficina sobre Racismo	Discussão sobre racismo a partir da exibição do documentário “vista minha pele” que

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise dos dados se sucederam norteadas pela metodologia de análise de Conteúdo conforme proposto por Bardin (2010), inicialmente através de pré-análise com leitura flutuante e seleção dos materiais que posteriormente foram submetidos aos métodos analíticos, vale destacar que a leitura e a escolha dos materiais foram feitas com foco na pertinência dos mesmos ao tema e objetivo deste estudo. A leitura e seleção prévia dos materiais de análise seguiram também a ordem cronologia da execução das oficinas, iniciando pela leitura dos questionados e assim sucessivamente, dessa forma foi possível manter tanto uma leitura linear de como se deu o desenvolvimento do projeto e da coleta tanto a associação

dos dados com oficinas anteriores, já que os produtos das oficinas serviram de fio condutor para as próximas.

Bardin (2010) traz para a análise dos dados inicialmente os procedimentos estatísticos, que neste trabalho serão processados a partir dos questionários, com a finalidade de observar a incidência de identificação de cada violência retratada no questionário, isso se justifica para melhor visualização do perfil dos alunos. Além disso, o trabalho se sucedeu com a criação de categorias de análise, o que é entendido por Bardin (2010) como classificação de elementos por gênero previamente definidos, nesta pesquisa as categorias obedeceram ao ordenamento dos encontros e os próprios temas das oficinas buscando maior coerência com os temas que foram propostos, voltados para violências relacionadas à evasão escolar e a trajetórias educativas marcadas por rupturas.

Também é válido destacar que o referencial teórico para leitura e interpretação dos dados, assim como o entendimento do processo educativo e a construção das trajetórias educativas buscam embasamento na teoria sociohistórica como exemplificada a seguir:

Dentro dessa perspectiva, desenvolvimento humano é forjado do social para o singular, das interações para o particular, em um processo dialético permanente, no qual o sujeito, ao ser afetado pelo social, também o afeta. Assim, desenvolvimento é a transformação do natural, no caso do homem, do biológico, para o cultural, o que se dá pela própria ação humana. (SOUZA; VENANCIO, 2011, p.167)

Com esta compreensão de sujeito podemos entender as trajetórias educativas como acontecimentos produzidos e influenciados pelas marcas culturais e sociais presentes na vida dos participantes devido a diversos fatores, como o cotidiano desigual do bairro onde moram, das reproduções de negação de direitos e violência dentro da própria família e também a influência de uma construção histórica desigual e marcada por violência e negações de direitos e tardia implementação de políticas públicas na sociedade brasileira.

BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

A história da educação formal é conhecida por caminhos tortuosos e repleta de desigualdades, seja pela antiga ou pela atual deformidade da qualidade do ensino, também no antigo problema de acesso e permanência e progressão no ensino formal e na dificuldade do estado de garantir o acesso ao ensino de todos. Cury (2002) traz a colonização não só portuguesa em território brasileiro, mas todos os países colonizados como um fator fundamental para compreender o impacto sociocultural na lenta conquista por direito à educação e a imensa desigualdade. Saviani (2013) destaca a existência de uma educação indígena pré-colonial majoritariamente oral, sendo os primeiros registros da educação sistematizada no Brasil destacado por Melo e Lima (2019) como sendo a ação catequizante dos jesuítas, que nesse período era voltada aos adultos.

Conhecida como Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar os indígenas e alfabetizar na língua portuguesa (STRELHOW, 2010 p. 51), sendo assim o trabalho dos jesuítas possuíam o intuito de propagar o catolicismo, e expandir os domínios da igreja como forma de fortalecimento da colonização (KRUG, 2010 p. 19). O domínio religioso sobre o ensino no Brasil perdurou até metade do século XVIII, sendo marcado todo esse período um lado pela missão civilizatória e por outro pelo acesso ao ensino formal somente pelas classes dominantes economicamente (KRUG, 2010 p. 19).

É somente em 1824, com a constituição mais duradoura da história do Brasil que veio existir uma política por parte do Império para com a educação, tirando o controle da religião, devido a ascensão do pensamento racional e a expulsão dos jesuítas no século XVIII e a inauguração das aulas Régias pelas reformas pombalinas (SAVIANI, 2013, p. 59):

As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes. Essa contextualização nos dá a situação em que se iniciou a educação brasileira. (STRELHOW, 2010, p. 51).

É importante ressaltar que essa constituição surge inicialmente com a convocação de uma Assembleia Geral Constituinte por Dom Pedro I e com a intenção de criar um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira (SAVIANI, 2013, p. 119). Entretanto,

Saviani (2013) elenca que o próprio Dom Pedro I dissolve a assembleia e outorga a constituição do império “*que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que "a instrução primária é gratuita todos os cidadãos"*” (SAVIANI, 2013, p. 123). Após 65 anos de vigência houve uma renovação com a constituição de 1891, mas sem grandes novidades.

Vieira (2007) aponta que apesar de observarmos maior menção ao tema educação quase não há avanços em relação a conquista de direitos e superação do analfabetismo e da instrução básica para todos. Nesse período é importante retornar ao texto integral e observar que além da ausência de instrução à população carecida de ensino, ainda era excluída da participação política e social: “§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos;” (BRASIL, 1891). Krug (2010) nos lembra que além dos obstáculos já citados, “*para a sociedade da época, as mulheres, os trabalhadores rurais e urbanos não seriam considerados cidadãos, sendo assim, não teriam direito à educação primária gratuita*” (KRUG, 2010 p. 19)

Na década de 1930, antes de uma nova constituição, o ensino religioso retornaria como componente da educação formal através do Decreto nº 19. 941 de 30 de abril de 1931 e nesse momento o Brasil vivia o governo provisório de Vargas pós revolução (SAVIANI, 2013, p. 196). Para Rocha (2014), a revolução Constitucionalista de 1932 coloca sobre o governo a incumbência de uma nova constituição que surge meio a ideias eugenistas:

O ideal de educação para boa parte dos eugenistas estava associado à formação da consciência eugênica com o intuito de que os jovens não contraissem matrimônio com raças e classes sociais diferentes” (ROCHA, 2014, p 6).

Uma das obrigações do governo para a constituição de 1934 é justamente estimular a educação eugênica, entretanto observamos maior complexidade e detalhamento nos artigos relacionados à educação:

Art. 150 - Compete à união (...)

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; (BRASIL, 1934).

De fato, o Brasil precisou aguardar até 1934 para incorporar em sua constituição e seu projeto de nação para obter avanços minimamente significativos em termos de legislação (FERRARO, 2008). Horta (1998) afirma que o texto definitivo da Constituição de 1934 consagrou o princípio do direito à educação e: “o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomará forma legal” (HORTA, 1998, p. 16). Mas, ainda assim, o governo da época demonstrava pouco compromisso com a consolidação dessas novas diretrizes, Krug (2010) aponta incompletudes no texto:

Apesar de trazer em seu texto a obrigatoriedade do ensino primário, essa Constituição não apresentava os instrumentos jurídicos necessários para que fossem movidas ações contra o Estado nos casos de omissão (KRUG, 2010, p.21).

Antes da conquista de um avanço mais concreto para a educação, segundo Vieira (2007) o país ainda passou pela constituição do Estado Novo de 1937 que, diferente da anterior, tem orientação oposta aos ideais liberais, delega a educação obrigatória e gratuita, mas sendo a gratuidade condicionada a vulnerabilidade social: “É clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado.” (VIEIRA, 2007, p.298). Vieira (2007) destaca que tanto na Constituição de 1934 como na de 1937 que o corolário da educação gratuita era somente para aqueles que não podiam pagar, deixando claro que a educação gratuita era uma educação dos pobres.

Além da perspectiva eugenista que reforçaram o histórico escravocrata do país e a limitação do acesso à educação gratuita, Ferraro (2008) aponta que a constituição de 1934 pouco acrescenta no direito à educação, assim como as constituições seguintes de 1937, 1946 e 1967, motivo para o crescente aumento do analfabetismo no país, atingindo a marca de 22,4 milhões em 1980 (FERRARO, 2008 p, 279).

Dessa forma, o governo postergou por mais um período a consolidação do direito à educação no Brasil que ainda passaria por um período ditatorial pós Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Fischmann (2009) elenca a ruptura que o totalitarismo Nazista trouxe ao mundo durante a Segunda Guerra Mundial, e que se tornou momento principal para a reflexão de universalização de direitos como retorno a uma pauta humanitária. É a partir desse acontecimento que surge a necessidade de mecanismos globais que protejam os Direitos Fundamentais do homem (MARISCO, 2012). Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) assumida pela Organização das Nações Unidas, trouxe consigo direitos inspirados

em afirmar a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano tendo como pré-requisito para a titularidade desses direitos a condição de pessoa humana (PIOVESAN, 2009). Piovesan (2009) destaca que a condição humana é um valor intrínseco não dependendo de fatores econômicos, religioso ou condição social, mas sim nasce de uma ética que vê o outro como merecedor de respeito, entretanto ressalta que grupos específicos sofrem muito mais com processos de violação desses direitos, como a população socioeconomicamente vulnerável e Afrodescendentes.

Apesar do marco global pela conquista dos Direitos Humanos e da sua internacionalização com a expansão de organizações globais (MARISCO, 2012, p. 46), as consequências da colonização segundo Cury (2002) colocam ao Brasil problemas como o não acesso a terras, uma grande estratificação social e uma sociedade repleta de desigualdade que é somada a preconceitos de gênero e etnia, impondo certa lentidão na consolidação de tais conquistas. Ademais, o país ainda passaria por um processo político violento com a chegada da Ditadura Militar em 1964, colocando a sociedade em mais uma situação de negação de direitos indo na contramão dos órgãos internacionais, Piovesan (2009) elenca um fator importante para a compreensão desse período, colocando a democracia como aspecto fundamental para uma sociedade que busca a garantia de direitos.

Saviani (2008) destaca que a medida que as mobilizações populares por reformas de base, movimentadas tanto pelas Ligas Camponesas, sindicatos e também secundaristas trouxe à tona uma contra resposta de setores médios e empresariais no país, foi através da articulação empresários e militares que levou ao golpe civil-militar, deixando vitoriosas as forças econômicas dominantes da época, silenciando as organizações que lutavam pelos mais vulneráveis. Saviani (2008) aponta que a educação nesse momento se torna recurso para o desenvolvimento econômico da iniciativa privada baseada no capital ideológico, relativizando a gratuidade do ensino através da Constituição de 1967 e apoiando a iniciativa privada no Ensino Básico através de diretrizes MEC/USAID. Cunha (2014) elenca as políticas federais de prioridade as escolas privadas nesse período através de isenção de imposto, sucateamento do ensino público e retrocesso nos salários de professores, combatendo a oposição a essas políticas com perseguição dos sindicatos, e expulsão de líderes esquerdistas do país. Concomitante a isso, Nunes e Rezende (2001) nos lembra da Educação Moral e Cívica, que surge como forma de homogeneizar valores a fim de defender o regime e justificar as medidas adotadas pelos ditadores.

Esse período que se estendeu de 1964 a 1985 marca negativamente a história do Brasil principalmente na trajetória da consolidação dos direitos educacionais e sociais, já que é marcado por grande repressão, violência, perseguição, fortalecimentos das instituições privadas, ensino moralizante e fortalecimento das camadas já privilegiadas. São inúmeros os Direitos Humanos negligenciados e suprimidos apontados pela literatura que estuda esse momento histórico do Brasil.

O processo de redemocratização brasileira foi o mais lento das ditaduras semelhantes no continente americano como afirma Kinzo das primeiras mobilizações e flexibilização da repressão a partir de 1975, passando pelo marco das “Diretas já” até de fato a eleição de um presidente por voto popular em 1985 (KINZO, 2001).

Finalmente, com a aprovação da Constituição de 1988 podemos afirmar que de fato tínhamos no Brasil um país legalmente democrático, assim como na história mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a constituição cidadã representa o rompimento com o autoritarismo da ditadura (FISCHMANN, 2009), Fischmann (2009) elenca também a inspiração da nova constituição nas mobilizações e movimentos sociais que marcaram a participação da população civil no processo de redemocratização do país.

Segundo Fischmann (2009), a Constituição de 1988 já nasce filiada à Declaração Universal, gerando vínculos entre ambos os documentos sendo a constituição com os maiores avanços da trajetória brasileira na busca pelo acesso à educação como um direito público, subjetivo e de responsabilidade do estado. No artigo 6 a constituição estabelece a educação como um direito social e dos trabalhadores. No 7º artigo, além de colocar a responsabilidade sobre a União não somente no acesso à educação, mas nos demais bens culturais da humanidade no artigo 23º “*V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;*”. Krug (2010) destaca que além das passagens anteriormente citadas, a constituição inova em comparação com as demais indicando formas para a sua efetivação e os caminhos jurídicos para recorrer quando houver falha pelo Poder Público.

A partir de 1988 outros documentos se tornaram relevantes para a garantia de direitos educativos, e alguns tiveram que ser modificados e reinventados, documentos também foram criados para auxiliar a Constituição em seus múltiplos detalhes, como aponta Fischmann (2009), ao citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) como exemplos: A LDB (1996), constituinte do hall de documentos protetivos, responsabiliza o

Estado pelo processo educativo dos seus cidadãos, estabelece princípios para o desenvolvimento da educação no Brasil, como igualdade de condições e permanência, a educação como prática social e a garantia de ações educativas ao longo da vida (BRASIL, 1996). A educação assume a igualdade como pressuposto fundamental e por ser um serviço público e direito de todos, Cury (2008) defende que o Estado deve intervir a fim de diminuir as desigualdades e hierarquias sociais. A educação tomou para si a formalização legal e jurídica para atender a todos os grupos sociais, principalmente aqueles que são sujeitos estereotipados e que sofrem discriminação (CURY, 2008).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de Jovens e Adultos (EJA) como conhecemos hoje é resultado de um processo multifacetado, que já teve diversas formas e finalidades durante a história. Strellhow (2010) aponta que a educação de jovens e adultos no Brasil já podia ser observada durante o período colonial, apesar de ter a finalidade de iniciação à fé conduzida pelos jesuítas. Após a expulsão da Companhia de Jesus o ensino se torna de responsabilidade do Império, adquirindo forte marca elitista e majoritariamente branca (STRELLHOW, 2010).

Com a constituição de 1824, a educação é garantida para todos, mas ainda sem mencionar uma educação para adultos, mesmo que houvessem discussões durante o império sobre como inserir homens e mulheres, pobres livres, negros e negras escravos ou libertos nos processos educacionais, discussões que resultaria no ato constitucional em 1834 responsabilizando as províncias pela implementação dessas políticas 10 anos após a constituição (STRELLHOW, 2010). Isso demonstra uma política difusa, pouco compromissada com a educação dessa parcela da população. Além de todos esses fatores, Strellhow (2010) aponta o olhar de caridade da educação para adultos alinhado ao ideário higienista e eugênico presente no pensamento pedagógico da época, elementos que são apontados por Saviani (2013).

A Lei Saraiva (lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881), coloca como pretexto do voto saber ler e escrever, forçando o surgimento neste período de aulas noturnas para adultos e um movimento anti analfabetismo (BELEZA, NOGUEIRA. 2020), mas vale destacar que o motivo principal do combate ao analfabetismo era a atribuição ao mesmo pelo subdesenvolvimento do Brasil no início do século XX, o que também seria fator de impulsão para pensar o ensino de adultos. (STRELLHOW, 2010). Isso demonstrava o quanto a educação já tinha um ideal pensando apenas no lado econômico do país, e não levando em consideração a pessoa com dignidade humana, que deveria ter o direito ao acesso de saber ler e escrever.

Já na década de 30, a ditadura Vargas que buscou transformar o Brasil em um estado moderno, a crescente industrialização e a criação das leis trabalhistas e também a criação do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, impulsionaram um pouco mais a preocupação com a educação de adultos (SCORTEGAGNA, OLIVEIRA. 2006), como vemos a seguir:

tendência expressa pela criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, da Campanha de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958. “(XAVIER, 2019, p. 4).

No fim da década de 1950 propiciado pelo governo populista que variava suas políticas entre manter o status quo e atender a reivindicações populares, surgem diversos movimentos a favor da educação e também da educação de adultos como os Centros Populares de cultura e também o Movimento de Educação de Base. (STRELLHOW, 2010). Movimentos esses que logo foram interrompidos pelo golpe militar, consecutivamente a criação do MOBRL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) “(CARVALHO, 2009). Somente em 1988, a partir de lutas sociais que a Constituição brasileira estende o direito à educação básica também para jovens e adultos, responsabilizando o estado e elencando a sua gratuidade (SAMPAIO, 2009.). Ideias influenciados pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997), como vemos a seguir:

Pós-Hamburgo (1997), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência de aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc... (PAIVA, 2006, p. 522)

A partir da Constituição de 1988 e outros documentos adicionais como destacados no texto anteriormente, não só a educação básica, que para Cury (2008) se torna um conceito inovador tê-la como direito constitucional, já que o Brasil é um país que negou por muito tempo a garantia desse direito, como a educação de adultos se tornam um direito inalienável possível de reivindicação através de instâncias públicas. Ferraro (2008) vai atribuir ao estado brasileiro o que ele intitula "dívida educacional" colocando a população que teve o direito ao acesso à escola negado como credores dessa dívida que é justificada devido o tardio reconhecimento da educação como direito fundamental e o reconhecimento que as pessoas que não tiveram acesso a escolarização no período regular também são dotadas do direito ao acesso à escola.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e a indexação da educação como direito fundamental do homem e com a atuação transversal de organizações multinacionais e internacionais como a ONU e posteriormente outros órgãos como Unesco, OMS, criou-se a tendência de garantia da educação como direito em diversas constituições. É importante destacar que tal avanço também é fruto de lutas sociais de diversas esferas, tanto civil como política.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) serve de inspiração para a criação das constituições democráticas, vide a semelhança. No Brasil, atualmente diversos documentos e legislações complementares garantem a educação como um direito fundamental, a forma da Declaração, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1996) que também garante a continuidade da educação em situações de privação de liberdade, e o documento principal para a garantia do direito à educação, a LDB (

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Acompanhando esses princípios a LDB (BRASIL, 1996) também coloca a oferecimento de vagas para não concluintes na idade própria, e também o ensino noturno:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (LDB, 1996).

Krug (2010) diz que a legislação é fundamental para alcançar a supremacia do direito à educação. Para além do direito constitucional autores trazem a discussão do princípio filosófico e social do direito à educação, assumindo status de direito humano, à educação é parte integrante da dignidade humana e constitui um direito muito mais amplo que o acesso à escola, traz consigo aspectos culturais, sociais e econômicos que também são entendidos como parte do desenvolvimento humano:

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito

fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005. p, 37)

O direito à educação também não pode ser restrito a um período da vida, é de fundamental importância na infância, mas deve acompanhar toda a trajetória humana (MCCOWAN, 2015), ideia que fundamenta o oferecimento de vagas em qualquer idade, ampliando o alcance da educação de forma permanente, além disso o acesso ao ensino básico faz com que pessoas busquem cada vez mais outros níveis de ensino. (KRUG, 2010.).

Dessa forma, a educação pode ser entendida como parte constitutiva da sociedade contemporânea, já que sem habilidade de leitura e escrita o avanço educacional ao longo da vida se torna impossibilitado (GADOTTI, 2013) uma vez que a alfabetização e o letramento são imprescindíveis para as dinâmicas sociais da atualidade, como na utilização de serviços públicos e privados, para serviços bancários, para qualificação profissional e principalmente para a vida.

Gadotti (2013) coloca a educação como forma de aquisição de liberdade e autonomia, podendo ser um caminho para a prosperidade no mercado de trabalho, afirma também que hoje já não discutimos mais se a educação é ou não necessária (GADOTTI, 2013, mas que já se tornou um direito consensual que constitui um elemento fundante da cidadania. ParaMcCowan (2015), a educação proporciona uma maior participação da população em espaços políticos e sociais, Cury (2005) também afirma que a educação está o garantida atualmente em quase todos os textos legais do mundo.

A educação possui ampla importância para a aquisição da linguagem e conhecimentos fundamentais para a sobrevivência e do acesso às diversas possibilidades de vida (MCCOWAN, 2015), além disso, o acesso à instrução fornece aos sujeitos caminhos para a autoconstrução e o reconhecimento de caminhos diferenciados de crescimento (CURY, 2002).

Cury (2002) aponta que ao se apropriar da herança cultural e padrões cognitivos, também ampliamos as possibilidades da participação desses sujeitos dos destinos de sua sociedade. A partir desses conceitos de educação e direito é que podemos afirmar que garantir o acesso à educação em qualquer momento da vida, e principalmente para aqueles em que esse direito foi negado durante muito tempo, os adultos, ou para aqueles que tiveram seus processo educativos interrompidos, é tanto a garantia de um direito como também uma forma de ampliar os direitos adquiridos dentro da sociedade.

Evidentemente que para o desenvolvimento educacional pleno deve-se incluir a lista completa de direitos essenciais, como direitos políticos, igualdade, a não discriminação, o direito a participação da vida cultural e a dignidade humana (CLAUDE, 2005). Garantido pela

LDB (1996) além do acesso à escola, garante também as condições de acesso, o respeito à diversidade e no contexto da educação de Jovens e Adultos, o oferecimento de vagas que respeitem as necessidades e as condições dos educandos. Arroyo (2017), caracteriza os estudantes da EJA como pessoas que possuem itinerários diversos de trabalho, estudo, utilização de condução pública, tarefas domésticas, sendo eles jovens, adultos e idosos. Dessa forma o estado deve, segundo a LDB (1996) garantir condições que abarque esses itinerários diversos discutidos. Além da necessidade do oferecimento de condições de aprendizagem, locais adequados, materiais apropriados, transporte e também suporte financeiro para os estudantes (GADOTTI, 2013).

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para compreender quem são os alunos da EJA, primeiro precisamos olhar para suas trajetórias de vida, condições socioeconômicas e principalmente o motivo de suas trajetórias escolares fragmentadas. Dentre os motivos, Queiroz (2002) os caracteriza como internos a escola, como o despertar do interesse do aluno, a linguagem do professor e a fatores externos a escola, foco do presente estudo, que é caracterizado principalmente por questões sociais como desigualdade social, inserção no mercado de trabalho e desigualdades de gênero (QUEIROZ, 2002).

Neste estudo, buscaremos focalizar nos motivos externos a escola, ainda que Queiroz (2002) fale brevemente sobre a intersecção desses fatores, e como um contribui para a ocorrência do outro em diversas situações.

Carvalho (2009) coloca o espaço da Educação de Jovens e Adultos como esquecido pelas políticas públicas, e podemos dizer que não só o espaço, como também os sujeitos. Podemos afirmar isso ao analisar os aspectos históricos das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que são muitas vezes confusos e esparsos, como fragmentados, constantemente sofrendo alterações com mudanças de governos.

Atualmente, a permanência da Constituição de 1988 e leis adicionais, como LDB (BRASIL, 1996) conjuntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) tem nos possibilitado o avanço no combate ao analfabetismo e a consolidação do direito à educação. Ainda assim, é importante ressaltar o espaço de exclusão e negligência de direitos que ocupa a Educação de Jovens e Adultos, antes do acesso a EJA esses sujeitos primeiro tiveram que passar por um processo de exclusão e marginalização em relação às suas trajetórias educativas.

Arroyo (2017) Aponta para a diversidade e a difícil trajetória dos educandos da EJA, pessoas que podem possuir jornadas diárias cansativas de trabalho e transporte público, que se deslocam dos bairros como pedreiros, domésticas, tendo ainda no cronograma do seus dias o ensino noturno, que antes fora negado. Para além disso, Gadotti (2013) afirma que o mapa do analfabetismo também é acompanhado pelo mapa da pobreza, podemos afirmar que a EJA constitui um espaço de segregação, sendo composta por uma classe menos favorecida historicamente já que para chegar a EJA o educando primeiro precisou passar por um processo de exclusão do ensino regular. Oliveira (1999) afirma que o primeiro traço relevante para jovens e adultos em processo de escolarização é a sua condição de excluído da escola

regular, ou seja, alunos que frequentam a EJA já trazem consigo um processo de violação, ora negado pelo acesso a educação em algum momento de suas vidas

Além dessas trajetórias marcadas pelo trabalho formal, serviços domésticos e o sustento do lar, Haddad e Di Pierro (2000) também levantam um conjunto de elementos que influenciam no fracasso escolar, sendo um deles a pobreza, associado a reprovações e não identificação com o espaço escolar, que acabam por afastar determinadas populações da escola. Haddad e Di Pierro (2000) também indicam um rejuvenescimento dos educandos da EJA, se anteriormente as pessoas não tinham acesso por falta de vagas, hoje, após a democratização do ensino, agora também é composta por jovens com trajetórias de insucesso escolar.

Dessa forma podemos deduzir e também concordar com Gadotti (2013) que a forma de superar essas situações é não somente garantindo o acesso à educação formal, mas também oferecendo formas da sua continuidade, através de transporte, locais adequados e bolsas de estudo, já que a inserção no mercado de trabalho se afirma como motivo da evasão escolar em ambos os gêneros:

Em relação à evasão escolar, as crianças mostram que esta não está dissociada da vida social, e que situações vivenciadas na família podem influenciar direta ou indiretamente em suas atitudes e decisões em relação à continuidade ou não dos estudos. Dentre as situações, os alunos apontaram o desemprego dos pais, a necessidade da criança em trabalhar para ajudar a família. (QUEIROZ, 2002, p.10).

Características essas que nos levam a refletir sobre a diversidade de uma sala de EJA, que hoje coloca idosos, adultos e jovens no mesmo ambiente. Haddad e Di Pierro (20002) levantam essa dualidade, dizendo que cada grupo adota para si uma função da sua nova escolarização, carregando os jovens consigo o estigma de aluno-problema, gerando primordialmente conflitos geracionais interestaduais.

As mulheres por sua vez, possuem suas dificuldades ampliadas devido a construção social brasileira ser marcada pelas desigualdades de gênero que produzem cotidianamente violências:

Desde as mais evidentes, como agressões físicas, até as mais sutis como preconceito, desvalorização do trabalho feminino, a acidentalidade dos seus estudos, dentre outras, definidoras da posição social das mulheres. (TAVARES E NERY, 2016, p. 242):

Tavares e Nery (2016) afirma que apesar da violência de gênero não ser seletiva, ou seja, a violência e a negação de direitos contra a mulher acontece em todas as classes e etnias, as autoras entendem, e concordamos com elas, que condições de pobreza e marginalização, acrescidas do racismo torna-as mais suscetíveis à violência de gênero. Além de estarem incluídas no mesmo processo de marginalização, pobreza, dificuldade de acesso à escola e também atingidas pela produção do fracasso escolar, passam por uma construção de gênero marcada pelo trabalho doméstico e o machismo estrutural.

Em um estudo Senkevics e Carvalho (2015) demonstraram que em famílias monoparentais, onde a mãe é a chefe da casa, as meninas acabam por desenvolver tarefas domésticas no lar entretanto nas famílias que não são monoparentais, ou seja, possuem dentro do lar a figura do pai e da mãe, o serviço doméstico também se concentra na figura feminina. Evidentemente que essa construção indenitária coloca a figura feminina em uma relação violenta multifacetada, que além do emprego para sustento da família, podem evadir do ambiente escolar por motivos ligados ao machismo estrutural, como o casamento, gravidez, trabalho doméstico, até por proibição do marido ou familiar de figura masculina (TAVARES E NERY, 2016).

Senkevics e Carvalho (2015) observam que, ainda que tenha a presença de um irmão, os meninos pouco participam dos serviços domésticos e participam de forma descompromissada. Fatos como os mencionados, podem se tornar uma barreira a mais para a consolidação do direito à educação para as mulheres. Dessa forma, entende-se a importância de investigar a priori como se dá a diferença entre as violências sofridas por homens e mulheres que influenciam ou atuam diretamente na evasão escolar e nas trajetórias acidentadas dos estudos, compreendendo como as questões de gênero e os papéis assumidos por homens e mulheres fora da escola atingem o mundo dos estudos, compreendendo primeiramente a EJA como um espaço de exclusão e segregação de políticas públicas, que atende a um público geralmente pobre e vivenciam situações de vulnerabilidades. As mulheres, além das situações de vulnerabilidade muitas vezes vivenciadas por homens também, são acrescidas das dificuldades impostas pela construção de gênero marcado pelo machismo impondo dificuldades adicionais.

OS ENCONTROS

Como integrante do projeto de extensão e do grupo de estudos e pesquisa, participei dos encontros com o grupo. Reuníamos todos os participantes do grupo na escola, e já tínhamos o primeiro contato com os alunos, de outras turmas também, conforme eles adentravam o ambiente escolar, com fones, conversando, se dirigindo a suas salas. Entrávamos na sala de aula, momento cedido pela professora de português da turma, e durante 50 minutos ficamos com o grupo, muito diverso em idades, que se distribuem entre homens e mulheres, jovens, adultos e idosos.

1º ENCONTRO – QUESTIONÁRIOS

O primeiro encontro como também é relatado por Silva (2019), foi dedicado à apresentação individual de cada um dos membros do projeto de extensão e também sobre a coleta de dados e participação dos alunos na pesquisa. O diálogo se sucedeu de forma a explicitar do que se tratava a proposta de pesquisa, seus objetivos e também a importância do aceite a participação por cada um deles, assim como sobre a contribuição para reflexões de políticas públicas, melhorias futuras e avanços dos estudos na área de Educação de Jovens e Adultos. Também reiteramos a importância do entendimento e assinatura do TCLE para os maiores de 18 e assinatura do TALE pelos menores de 18 anos, haja vista que para esses últimos já haviam sido entregues para preenchimento dos pais pela direção da escola na semana anterior.

Após as explicações devidas e preenchimento dos termos, o restante do tempo foi dedicado ao preenchimento do questionário entregue aos alunos, constituindo o primeiro conteúdo coletado pelo grupo, configurado por 17 questionários respondidos não nomeados.

Um dos itens do questionário se constituiu de uma tabela com diversas formas de violência que poderiam ocorrer na escola e a frequência com que eles notavam tais violências, como a seguir:

Figura 1- 3ª itens do questionário.

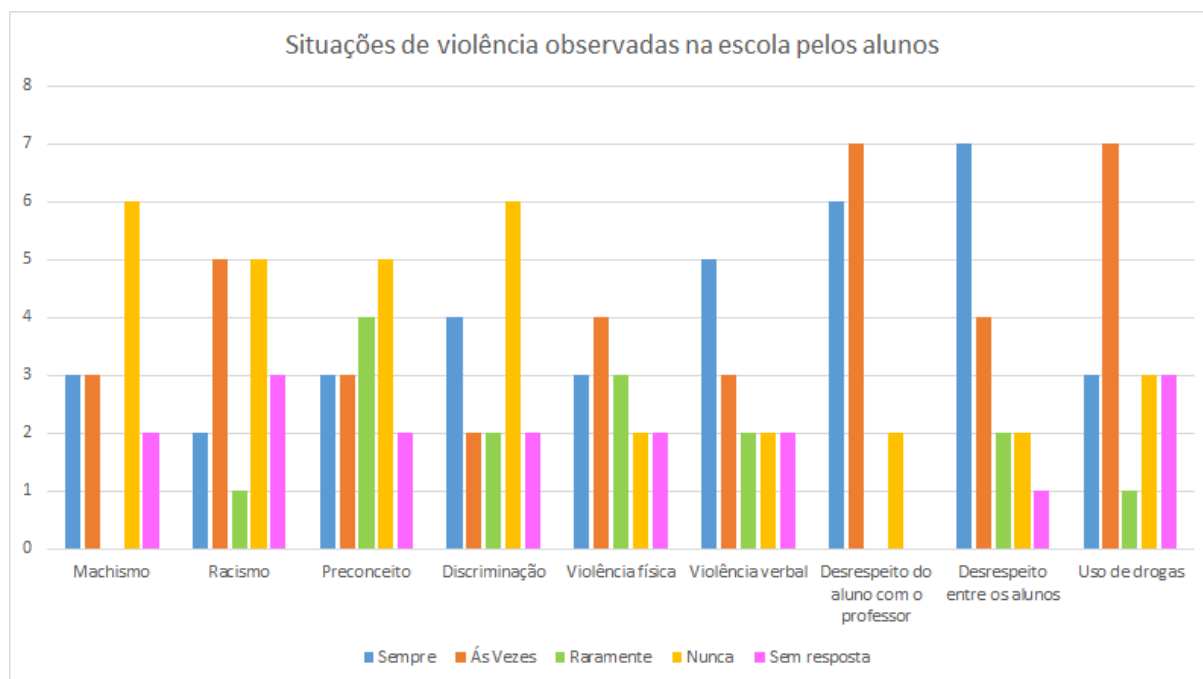
3. Assinale as situações que você já viu acontecer na escola:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Machismo	X			
Homofobia				
Racismo	α			
Preconceito	α			
Discriminação	α			
Abuso policial				α
Intolerância religiosa				
Violência física		X		
Violência verbal	α			
Bullying	α			
Desrespeito do professor com o aluno	α			α
Desrespeito do aluno com o professor		α		
Desrespeito entre os alunos	α			
Uso de drogas	α			
Tráfico de drogas	α			
Armas (faca, revólver...)				
Roubo/Furto				α
Destruição/estrago do prédio e/ou dos materiais da escola			α	
Outros:				

Fonte: Elaborado por Silva (2019).

Além da tabela acima também haviam questões dissertativas como “O que é a escola para você”. “Como você se sente na escola” é também um espaço para sugestões de temas para serem trabalhados nos encontros. Em alguns questionários foi possível notar o desinteresse pela aula, com respostas como “não sei” ou “qualquer coisa”, alguns itens também ficaram em branco ou com respostas rasuradas. Mas o que salta aos olhos principalmente foi a resposta às situações de violência já observada por eles na escola, é possível notar que em sua maioria, situações como discriminação, preconceito, violência verbal acontecem com frequência.

Figura 2 – Gráfico das respostas do 3º item do questionário.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que o gráfico elaborado acima exclui algumas variáveis presentes na imagem que retrata a tabela disponibilizada para os alunos para respostas, isso se deve por algumas variáveis ora estarem desconectadas com a proposta de investigação da pesquisa ou por não possuírem respostas relevantes, como por exemplo no item tráfico de armas em que as respostas foi “nunca”.

Os dados coletados acima, a partir da pesquisa-ação, foram utilizados fundamentalmente para dar início a elaboração das primeiras oficinas, já que nos deu um panorama geral das principais violências identificadas pelo grupo no cotidiano escolar. Mas, para além disso, a leitura posterior e análise do gráfico elaborado também nos dá um panorama geral sobre a realidade escolar dos alunos e também as violências que vivencia, cotidianamente já no ambiente escolar, ou seja, violências posteriores às já sofridas em suas trajetórias escolares, como o não acesso ao sistema de ensino. Possivelmente, assim como diversos autores levantados no corpo do trabalho, violências produzidas no ambiente escolar, certamente são levadas para dentro da escola, mas apreendidas no ambiente não escolar, com as ruas e no berço familiar.

Quando questionados sobre a função da escola e como cada um enxerga o ambiente escolar, a maioria respondeu como sendo um "ambiente de aprendizagem" de encontrar amigos”, apenas um participante respondeu afirmativamente que sentia a escola como uma

prisão. Sendo assim o ambiente escolar representa uma dualidade entre um ambiente de aprendizagem, e também um ambiente onde os educandos vivenciam ou praticam diversos tipos de violências, todas elas presentes na sociedade extra-escolar. O Machismo, por exemplo, certamente é presente na vida dos participantes antes mesmo de adentrarem a EJA.

O desrespeito do aluno com o professor e entre os próprios alunos certamente se destaca rapidamente ao observarmos o gráfico acima, juntamente com a violência verbal, violências essas que acontecem concomitantemente em diversas situações no ambiente escolar, como ofensas entre os alunos e ao professor. Em diversas situações pudemos presenciar desentendimento entre alunos jovens e idosos, isso porque a embate de gerações e a diferença de interpretação do mundo, devido a modos antigos dos idosos e a modernidade das novas gerações, fazendo parte do hall de situações conflitantes da sala de aula.

Assim como citado por Silva (2019), no primeiro encontro muitos alunos ficaram desconfiados, e não quiseram responder fielmente o que pensavam sobre alguns itens, Silva (2019) relata a fala de um aluno dizendo “não vou falar nada, não sou x9”, isso nos deixou um pouco frustrado em relação ao questionário, nos dando pouco material de análise, entretanto assim como Silva (2019), posicionamento como esses, dos alunos, já são uma resposta, demonstrando como existe desconfiança em relação a discutir e falar sobre temas de violência no contexto escolar e possivelmente um receio de punição da escola a partir do que eles poderiam falar nos questionário, mesmo o grupo afirmando a confidencialidade dos dados.

2ª ENCONTRO - VIOLÊNCIA.

A partir da análise dos questionários, em reunião com o grupo de pesquisa, pensamos coletivamente a oficina do segundo encontro, a atividade consistiria em mostrar imagens contendo cenas de violência em um DataShow, e discutir com o grupo se o que eles observavam se constituía de uma cena de violência ou não, além de os participantes preencherem uma ficha respondendo e justificando suas opiniões.

Inicialmente, quando chegamos à escola, abrimos o espaço para cada um se apresentar, falando nome, idade, bairro e o que mais se sentissem à vontade para expor ao grupo. Assim como Silva (2019) destaca em seu trabalho, muitos moravam em bairros afastados e se locomoviam utilizando o transporte municipal, e apesar de ser o segundo encontro ainda demonstravam resistência a falar mais sobre si e a participarem ativamente da conversa. Após o diálogo inicial fomos a sala de multimídia, disponibilizada pela escola e iniciamos a oficina, exibindo as imagens, sendo parte delas com conteúdo de violência. Os participantes receberam também uma folha com a ordem das imagens para dizerem se o que viam era

violência ou não, também com um espaço para escreverem o que pensavam sobre o que estava sendo exibido.

Como de fato foi a primeira atividade coletiva que realizamos nas escolas, tivemos alguns imprevistos com a sala de multimídia e também um pouco de resistência e dificuldade para trabalhar com o grupo, já que estávamos todos nos conhecendo ainda. Devido a isso, assim como Silva (2019) relata também em seu trabalho, não foi possível concluir a atividade neste encontro, terminariamos na semana seguinte.

3ª ENCONTRO - VIOLÊNCIA

Neste dia, continuamos a oficina com a exibição das imagens de violência, retomando o que havíamos visto e discutido no encontro anterior, e o momento que mais chamou atenção durante as discussões e que evidenciaram a visão sobre violência doméstica foi em um momento em que uma imagem demonstrando violência física de um homem contra uma mulher, surgiu frases no grupo como citado por Silva (2019) “Tem mulher que gosta de apanhar, porque mesmo apanhando continua com o cara”. Intervimos questionando os alunos sobre a violência doméstica, Silva (2019) aponta o questionamento colocado ao grupo “Será que existe alguém que gosta de ser agredido? ”

Ao ler as respostas nas fichas sobre o que achavam violência e o que não achavam que era violência, em sua maioria, ao observarem a imagem da professora chamando atenção de um aluno, afirmaram não ser uma situação de violência, alguns escreveram frases como "Esta só chamando atenção", “Está corrigindo o aluno”. Entretanto, ao observarem a imagem de um policial revistando um estudante, muitos associaram a cena como uma atitude de violência, e escreveram frases como “O policial está dando uma geral do cara” ainda que, um aluno respondeu dizendo que não era violência, escrevendo “Aluno suspeito”. Muitos alunos não quiseram falar e muitos questionários também ficaram em branco.

Leo você pode colocar as imagens, ilustraria melhor o que está analisando.

Para finalizar a atividade traçamos uma linha no chão da sala e colocamos todos em frente a linha, orientando-os para pisarem na linha quando a resposta para as perguntas que faríamos com eles fossem positivas. Realizamos perguntas diversas como “Quem já presenciou cena de racismo?”, “Quem já presenciou/sofreu cenas de machismo?”, “Quem já sofreu ou praticou algum tipo de violência?”.

Chamou atenção inicialmente que ninguém pisou na linha ao serem questionados sobre o machismo, mesmo vivenciando durante a oficina, diversas frases com teor machista

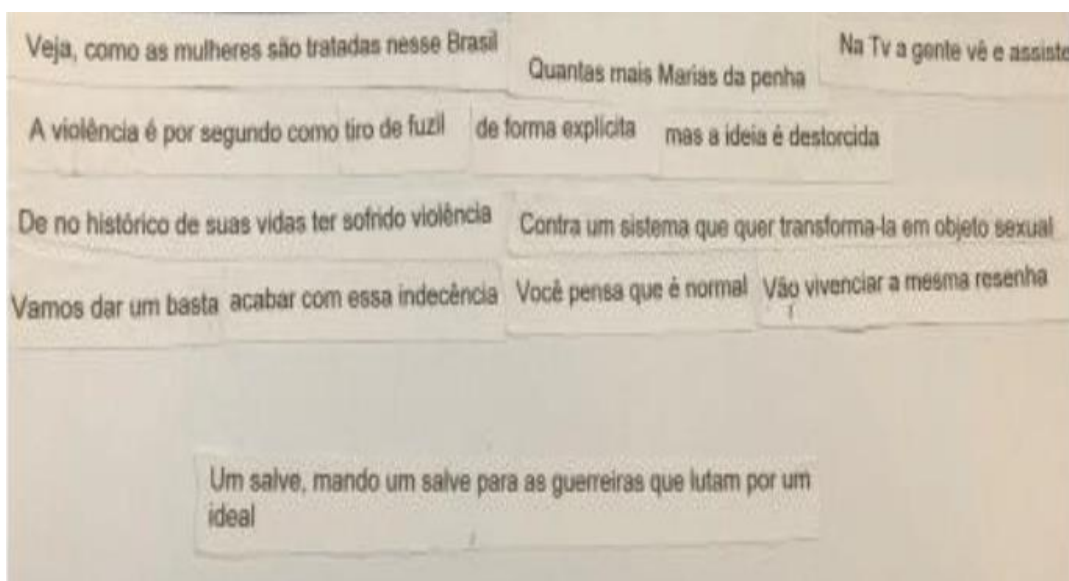
foram ditas pelo grupo. Isso mostrou que eles não reconheciam o machismo naquelas frases, ou não se sentiram em confiança para evidenciar, principalmente e as mulheres. Esse dados evidencia como ainda existe o medo ao se tratar desse tema, mesmo no ambiente escolar.

4ª ENCONTRO – MACHISMO

Nos primeiros encontros tivemos dificuldade de fazer principalmente os mais jovens participarem das atividades com engajamento. Em um dos primeiros encontros notamos nos jovens a preferência musical por Rap, então, com o intuito de aguçar ou tornar as discussões mais interessantes, levamos a esta atividade trechos das músicas de Rap “Hei Mulher”, do Filosofia Rap. Dividimos a sala em grupos e distribuimos as frases das músicas de maneira aleatória, e pedimos para que cada grupo, em uma folha, dispusessem as frases de forma a construir algo com sentido.

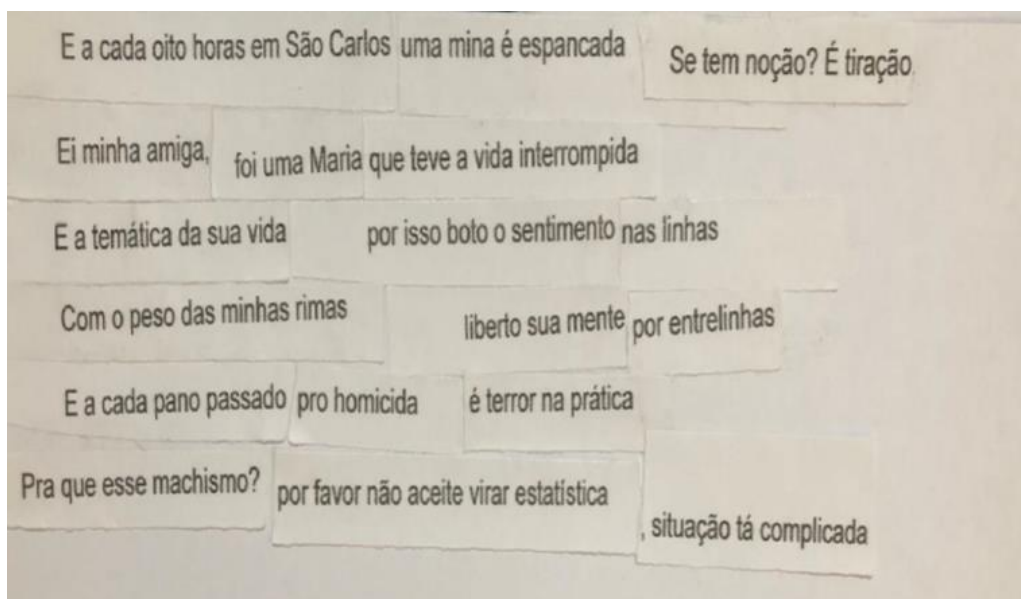
Após as colagens e os grupos finalizarem, tivemos algumas atividades como as ilustradas a seguir:

Figura 3 – Registro da oficina.



Fonte: Silva (2019).

Figura 4 – Registro da oficina.



Fonte: Silva (2019).

Concordando com Silva (2019) esta oficina foi muito mais importante para a criação de vínculo com os alunos, e para demonstrarmos para eles que estávamos dispostos a buscar materiais e temas que fosse de interesse de todos. A atividade suscitou o envolvimento de todos, principalmente quando tocamos a música ao final do encontro, os alunos mais jovens, que muitas vezes ficavam conversando, dispersos e com fones de ouvido, voltaram a atenção para o vídeo.

5ª ENCONTRO - MACHISMO

Neste encontro buscamos aprofundar a discussão sobre machismo. Separamos a sala em dupla, e distribuímos diversas frases com teor machista, a dupla deveria ler e discutir sobre o que leram na frase. Após um tempo pedimos para que cada dupla lesse em voz algo, para compartilhar com o grupo as frases que discutiram. As frases geraram conversas paralelas e certo tumulto, principalmente porque as frases tinham conteúdos pesados, como se segue, entre outras frases de teor parecido, todas relacionadas a estereótipos de violência de gênero. Inicialmente alguns demonstraram resistência ou não quiseram participar, porém,

após alguns posicionamentos das alunas mulheres, outros alunos se sentiram suscitados a participar.

“Você sempre dá piti”

“Só pode estar de TPM”

“Tinha que ser mulher!!”

"Se ela saiu com essa saia na rua é por que queria ser assediada, né?"

"Prefiro contratar homens, eles não engravidam”

Muitas mulheres participaram desta oficina e uma das participantes, ao discutirmos uma frase que falava sobre roupas curtas, a mesma relatou que “se ela se sente bem com a roupa mesmo sendo curta é o que importa”, entretanto, uma participante mais velha afirmou o contrário, “que a mulher deve se dar o respeito, usando roupas “adequadas””.

Algumas frases chamavam a atenção por estarem relacionadas ao serviço doméstico, quando lidas em voz alta, provocavam a fala de alguns alunos homens ao afirmarem que o trabalho doméstico geralmente fica a cargo das mulheres da casa, mesmo elas trabalhando fora de casa. Além da jornada dupla, algumas mulheres levantaram a discussão sobre os prejuízos e preconceitos que sofrem no mercado de trabalho, seja por ganhar menos ou pela preferência por homens em empregos, justificado pela gravidez, que, segundo alguns participantes, representa um prejuízo ao empregador.

6ª ENCONTRO - DOCUMENTÁRIO “MENINAS”

Após o 5º encontro com o grupo analisamos as falas e achamos pertinente aprofundar o debate sobre a gravidez na adolescência, isso se deve também ao fato de a gravidez ser um dos motivos apontados pela literatura como fator de evasão escolar. O grupo decidiu exibir o documentário Meninas (WERNECK, 2015) que traz histórias de vidas marcadas pela gravidez precoce, principalmente nas famílias socioeconomicamente vulneráveis. Neste dia, Silva (2019) relata maior participação de todos os estudantes da turma, ficando evidente a profundidade alcançada pela discussão após o vídeo.

Surgiram falas afirmando a maior dificuldade para a mulher nessas situações, mas alguns associaram essa dificuldade ou maior atenção da mulher com o filho devido ao instinto materno. Também disseram que os homens conseguem prosseguir a sua vida e os seus estudos, já as mulheres muitas vezes abandonam a escola. Neste momento, Silva (2019) relata a intervenção da professora para trazer para o grupo que em outras três turmas, que dá aulas tem três jovens que abandonaram a escola pela gravidez. Alguns homens da turma afirmaram que não é necessário abandonar os estudos para cuidar da criança, isso seria uma demonstração de falta de vontade. Esse comentário final demonstra como parece ser uma questão exclusivamente feminina o cuidado com os filhos e a vontade em continuar. Esses comentários culpabilizam a mulher pelo abandono escolar.

7ª ENCONTRO - DOCUMENTÁRIO “VISTA MINHA PELE”

Com a finalidade de levantar a discussão sobre racismo com o grupo, levamos o documentário “vista minha pele”, entretanto após a exibição do vídeo, poucos alunos quiseram participar e discutir, Silva (2019) relata que segundo a professora da sala ocorreu alguns conflitos entre os alunos principalmente ocasionado pela diferença em relação a interpretação de mundo dos mais velhos em contraposição aos mais jovens da turma.

Com isso, o grupo decidiu refletir sobre a falta de participação e engajamento do grupo conjuntamente com o grupo de extensão e pesquisa. Após este encontro o grupo ainda realizou algumas oficinas, como de grafite, música, e uma confraternização no início do segundo semestre letivo de 2019.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Um fator ficou muito evidente tanto nas análises de Silva (2019) como também nesta pesquisa, de que os jovens da EJA demonstraram resistência à aceitação do grupo, e também pouco engajamento nas temáticas levadas para sala. Falas citadas nas descrições das oficinas como “não sou x9” indica que na visão de alguns alunos, tanto o grupo, como discutir temáticas relacionadas a violência, seria uma forma de prejudicá-los com a escola, seja por serem eles os autores de atos de violência ou por “denunciarem essas formas de violências.

Quando analisamos o gráfico anteriormente apresentado, ficou evidente a presença de violências entre os próprios alunos, seja por resistência e pouca abertura devido às suas trajetórias marcadas por violações de direitos, deixando esses alunos sempre em estado de desconfiança. Sobre isso, Paulo Freire (2015) diz que os oprimidos, imersos nas engrenagens dominantes se acomodam ou se adaptam a viver a esse modo, impondo certa dificuldade ou vontade de superar determinadas situações, se introjetando a sombra dos opressores, tornando-se seu espelho, justificando resistência aos ambientes escolares, já que em ambientes educativos como a escola é que se possibilita a discussão da normalização da violência.

Delegamos a esse posicionamento dos alunos um volume pequeno de dados e falas que trazem informações sobre as trajetórias de vida, como violências sofridas, sobre suas vidas escolares e particulares em diversas esferas. Em alguns momentos sentimos que os alunos respondiam e dialogavam conosco apenas por formalidade, o que fez com que gerasse diversos dados, como algumas escritas e falas subjetivas e generalistas. Entretanto, acredito que essa atitude dos alunos, a ausência de participação e a resistência a aprofundar as discussões nessas temáticas represente por si só um posicionamento, ou seja, os alunos ao se negarem a participar, estão participando e nós dizendo algo sobre sua vivência na escola e não reconhecimento de um espaço de diálogo sobre questões cotidianas vividas por eles dentro e fora da escola.

A princípio o que chama atenção aos olhos ao observarmos o gráfico, são as violências identificadas pelos participantes dentro do ambiente escolar, destacando-se a violência entre os alunos e seus pares e também o desrespeito a figura do professor, ambos os itens foram respondidos em sua maioria como algo que é vivenciado sempre na escola.

Vale destacar como já citado anteriormente, a diversidade etária da sala, colocando muitas vezes jovens e idosos em situações de enfrentamento moral, muitos momentos vivenciamos situações de conflito entre jovens e adultos, e a intervenção ou comentário dos idosos a respeito dos jovens dizendo que eles não respeitavam os professores, ou

atrapalhavam a aula. Situações como essas podem condizer com a violência verbal indicada no gráfico e também à violência de alunos com outros alunos.

O machismo também é um dado que se destacou. Apesar das situações serem indicadas pelos alunos como sendo “sempre” ou “às vezes”, no 3º encontro relatamos uma atividade em que os alunos deveriam pisar na linha se haviam vivenciado alguma situação mencionada pela professora, e quando foi citado machismo ninguém pisou na linha, demonstrando a naturalização deste tipo de violência, ou por não reconhecer as situações de machismo do cotidiano devido as sutilezas das situações, como comentários ou piadas relacionando a desigualdade de gênero naturalizadas na sociedade e conseqüentemente, no contexto escolar. Dessa forma, nos parece importante que essas situações sejam enfrentadas pelas equipes escolares, suspendendo a vida cotidiana, problematizando essas expressões sempre que elas forem mencionadas.

Durante os encontros, diversas situações de machismo foram observadas e foram relatadas por Silva (2019), assim como nesses recorte que ora analisamos com maior intensidade. Diversas falas por parte dos alunos homens culpabilizam a mulher pelo abandono escolar relacionado a gravidez. Sobre isso Ramos e Stela (2016) dizem que o contexto do fracasso escolar e a cristalização de preconceitos acaba culpabilizando os alunos pelas suas trajetórias, ao mesmo tempo que alguns estudantes reconheceram nas oficinas que o homem pouco é prejudicado em sua vida quando se torna pai em detrimento da mulher. Assim, a culpabilização e o julgamento em relação às vidas das mulheres foi presente nos debates, se tornando o machismo uma violência presente na vida das mulheres da EJA, e também no ambiente escolar, após a conquista deste direito

Além disso, podemos dizer que, ao associar o trabalho doméstico e materno que a mulher exerce cotidianamente na sociedade, colocamos sobre elas um fato biológico e inato, negando-lhes a historicidade de seu próprio ser, dessa forma os alunos homens passam a reproduzir em sala o que Tavares e Nery (2016) classificam como violências sutis que são propagadas milenarmente através da cultura, a exemplo do imaginário de que a mulher deve abdicar da sua vida, ou ouvir o instinto materno, muitas vezes abrindo mão dos seus direitos. Conceição e Santos (2017) afirmam a escola como um local de legitimação e internalização de práticas e conhecimentos sociais, o que faz da escola um espaço onde constantemente os alunos trazem preconceitos e comportamentos adquiridos em outros ambientes:

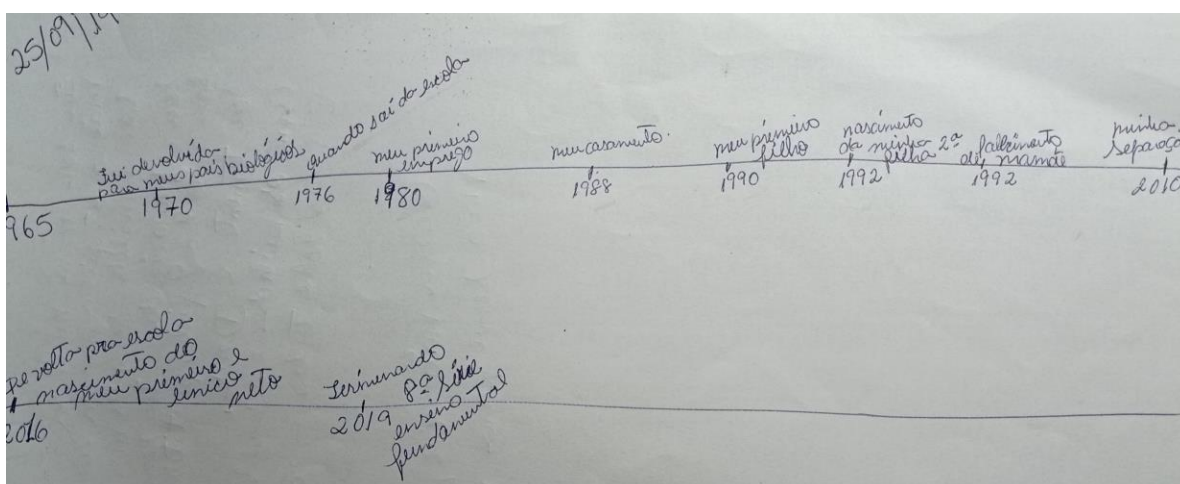
É importante atentar que o sistema educativo não é o único responsável pela constituição da identidade e formação dos sujeitos sociais. (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2017 p. 2)

Ainda, nos chama atenção que mesmo presenciando situações e falas com teor machista na sala de aula, no segundo encontro, quando questionados sobre vivenciar situações machista na atividade de pisar na linha, ninguém pisou ou afirmou vivenciar essas situações, o que nos demonstram uma certa naturalização da violência verbal e uma invisibilização de falas que atingem diretamente as mulheres. Tavares e Nery (2016) afirmam que as violências de gênero acompanham as mulheres desde a infância, e consequentemente os meninos também crescem naturalizando esse tipo de violência que pode ser tornar mais recorrente em ambientes socioeconomicamente desfavorecidos.

Em uma das oficinas realizadas por Silva (2019), uma participante de 56 anos, ao escrever a linha do tempo de sua vida a partir de acontecimentos importantes, demarca o abandono escolar já aos 11 anos de idade, após isso vivência o primeiro emprego, a primeira gravidez e somente 40 anos depois, em 2016 demarca o retorno ao ambiente escolar. Escritas como essas evidenciam, ao menos que em sua trajetória particular, diversas violações de direitos que marcaram sua vida, como a gravidez e primeiro emprego em tenra idade, mas também o retorno a escola, que sendo reconhecida como um acontecimento importante ganha significado de direito e de conquista.

Entretanto, assim como o grupo reconheceu na oficina quando alguns alunos homens afirmaram que normalmente os homens conseguem prosseguir suas vidas e seus estudos mesmo com filhos, e que para as mulheres é mais difícil, trajetórias como a descrita demonstram que a escola, para algumas mulheres, acaba secundarizada. A foto abaixo, que se refere à trajetória citada, mostra diversos acontecimentos importantes entre o abandono escolar e o retorno 40 anos depois.

Figura 5 – Registro da oficina.



Fonte: Registro das oficinas realizadas por Silva (2019)

Uma outra participante, apresentou um processo muito parecido, em que demarca acontecimentos marcantes entre a evasão escolar e o retorno, sendo eles o nascimento da filha e a conquista de um emprego antes do acesso a ensino formal. Trajetórias como ambas citadas corroboram com os achados de autores como Senkevics e Carvalho (2015) que destacam a acidentalidade das trajetórias educativas de mulheres, relacionados muitas vezes a acontecimentos e impeditivos que reforçam os estereótipos de gênero, como o nascimento de um filho, que pode motivar o abandono escolar.

Para Tavares e Nery (2016) as mulheres perpassam por uma construção de gênero que pode ser marcada pelo trabalho doméstico em suas vidas, como cuidar do filho e da casa, possuem maior prioridade em suas vidas do que o retorno a escola. Ademais Conceição e Santos (2017) incorporam a desigualdade de gênero há outras variáveis que impactam na forma em que as mulheres sofrem em suas trajetórias, como a vulnerabilidade social, etnia e também orientação sexual. Além desta participante, mais uma mulher indicou em sua linha do tempo o nascimento da filha como algo marcante conjuntamente com a conquista de um emprego, a escola por sua vez, apareceu apenas demarcada pelo retorno. Esse mesmo tipo de registro não foi evidenciado na linha da vida de participantes homens. Ou seja, o nascimento dos filhos parece impactar definitivamente a vida das mulheres, quando se fala em prioridade e abandono escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências experiências nas oficinas e também dos materiais produzidos pelos participantes em cada uma delas, observamos primeiramente que no ambiente escolar estudado, muitos educandos se negavam a participar ou falar abertamente sobre particularidades de suas trajetórias escolares. Dessa forma obtivemos poucos dados pessoais ou que ajudasse a refletir melhor sobre os objetivos propostos. Não conseguimos a partir das oficinas e dos dados traçar claramente as diferenças nas trajetórias educativas de homens e mulheres. Um dos fatores que atribuímos ao distanciamento dos participantes ou o pouco interesse foi justamente devido a insegurança, ou pouca confiabilidade no ambiente escolar para falar de questões que envolviam violência. Algumas falas demonstraram a visão punitivista da escola, ou pelo menos que podiam se prejudicar ou prejudicar alguém a partir do que eles falassem nas atividades. Sendo assim, ressignificar essa visão, construir confiança dos estudantes é fundamental para que os mesmos confiem e possam apresentarsuas trajetórias pessoais para construção coletiva do entendimento sobre direitos humanos e reconhecimento de direitos negados em suas trajetórias. Entendemos ser a escola um espaço privilegiado para a educação em Direitos Humanos, com o objetivo de, com o conhecimento, essas violações não se perpetuem.

Com isso, podemos indicar a necessidade de temas como os trabalhados nas oficinas serem discutidos em diversos momentos das aulas de forma interdisciplinar, para que inicialmente surja o interesse da turma de discutir questões que envolvem a própria vida e refletir sobre eles, como o machismo e a violência de gênero, criando a possibilidade de cada educando conhecer e reconhecer as violências sofridas em relação as suas trajetórias escolares e combater a normalização de determinadas violências no ambiente escolar.

Sobretudo, é possível verificar que no ambiente escolar assim como fora da escola algumas violências estão presentes e se mantem de maneira explicita ou mesmo naturalizadas. Os questionários nos mostraram que constantemente os espaços escolares são marcados por violência verbal e entre os próprios alunos, que trazem para dentro da escola seus repertórios de vida que muitas vezes são marcadas por negações de direitos e situações de violência.

O machismo e a desigualdade de gênero, apesar de em alguns momentos seremtratados com normalidade pelos alunos, demonstrou-se presente tanto nas falas e nas experiências de vida trazidas pelos participantes, como no ambiente escolar. As mulheres se senilizaram muito mais que os homens ao assistir o documentário “meninas” demonstrando

como a gravidez e os impactos que ela causa atinge mais as mulheres. A linha do tempo reforça ainda mais, demonstrando a gravidez como um acontecimento importante na vida das participantes, modificando suas vidas escolares. A culpabilização da mulher pela evasão escolar por conta da gravidez também são indicativos da não sensibilização com situações como essa e que possivelmente não vivenciaram ou não possuem nas suas trajetórias de vidas acontecimentos marcados por uma gravidez ou o exercício da paternidade.

Se os dados por sua vez, não nos permite demarcar as diferenças entre as violências sofridas por homens e por mulheres, ao menos podemos indicar que as mulheres, se sensibilizam muito mais com temas que relacionados as desigualdades de gênero, fica evidente esse posicionamento de alguns participantes quando compreendem que nas trajetórias masculinas, os homens pouco alteram seus percursos de vida, mantendo a relação com a escola e com os objetivos de vida, a mulher por sua vez, devido ao imaginário do instinto materno não só tem sua vida escolar interrompida e também outras áreas, como é responsabilizada por abdicar da sua vida pessoa e escolar em detrimento a criação dos filhos.

Essa visão de mundo reforça os estereótipos de gênero, tornando o ambiente escolar como reprodutor destas violências. Sendo assim, uma forma de suscitar a desconstrução ou minimamente o debate de situações como as descritas neste trabalho, é permitir que esses assuntos sejam intencionalmente abordados durante as aulas, sendo mediado pelo professor, e permitindo o debate com exposição de ideias. Aulas voltadas para sexualidade e organização da sociedade são fundamentais para o reconhecimento das desigualdades tanto pelas mulheres, como pelos homens da turma. Através do reconhecimento de atitudes machistas e preconceituosa surge a possibilidade de desconstrução de ideias fixadas, como a culpabilização da mulher pela gravidez, a ressignificação dessas atitudes e consequentemente a produção de um ambiente escolar mais saudável, caminhando para interromper ciclos de violências intrafamiliar para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. C. OLIVEIRA, R. C. S. As causas da evasão escolar de crianças e adolescentes da educação básica e suas relações com a violação de direitos humanos. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES S, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO SOCIAIS*, n. VI. 2017, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24930_12003.pdf Acesso 09 set 2021

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 396 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda. 2010.

BRASIL (1891). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso 10 abr 2020

BRASIL (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso 10 fev 2021

BRASIL(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao Acesso 12 fev 2021;

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069 Acesso 07 abr 2020;

BRASIL. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394 Acesso 28 jan 2021;

BELEZA, J. O; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 107-126, jul - dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958> Acesso 18 Ago 2021

CARVALHO, M. E. G. Educando Jovens e Adultos Em Direitos Humanos: Uma proposta de intervenção na escola pública. IN: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2009, Campinas. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE Acesso 14 jan 2021;

CONCEIÇÃO, I. M; SANTOS, E. S. Gênero, educação e desigualdade: Implicações e uma educação para igualdade. In: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/11 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10. 2017, Aracaju. **Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores**. Aracaju: 2017. v. 10, p. 1-10. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/issue/view/11/showToc> Acesso 10 set 2021

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt> Acesso 15 Ago 2021

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, [S.L.], n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200200020000 Acesso 19 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 134, p. 293-303, ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200002&script=sci_abstract&tl Acesso 02 mar 2021

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista internacional de direitos humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>. Acesso 12 jan. 2019.

FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 111-222, mai./ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022008000200005&script=sci_abstract&tlng Acesso 19 dez. 2020

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000100013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso 19 dez. 2018

GADOTTI, M. Educação de adultos como Direitos Humanos. **EJA em debate**. Florianópolis, ano 2, n.2. P 12-29. Jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004> Acesso 16 mai.2020

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011. 84 p.

HADDAD, S. DI PIERRO M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 108-194, Mai/jun/julh/ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf> Acesso 12 ago 2021

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713> . Acesso 27 dez. 2020.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 3-12, dez. 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3NSCRgSjxx9mz3FCMNYFfQn/abstract/?lang=pt> acesso 18 Ago 2021

KRUG, J. O direito à educação, seu desenvolvimento histórico e jurídico. **Diálogos**, Canoas, v.00, n.17, p.111-222, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/dialogo/article/view/> Acesso 30 dez. 2020.

LIMA, M. C. A. MELO, R. J. S. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia - MG, v. 26, n. 2, p. 572-589, 30 jun. 2019. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/49347/26295> Acesso 29. mar. 2021

MARISCO, F. M. A afirmação histórica dos direitos humanos e sua consagração na constituição federal de 1988. **Jus Societas**, v. 6, n. 11, p. 42-57 Jan/Mar 2012. Disponível em: <https://www3.usf.edu.br/galeria/getImage/252/6892347050893816.pdf> acesso 12 set 2021

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000200007&lng=pt&lng Acesso 11 dez 2020

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em revista*, Curitiba, n. 45, p. 25-46, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276106568_o_direito_humano_a_aprendizagem_e_a_aprendizagem_dos_direitos_humanos. Acesso 31 dez. 2018.

NUNES, N. REZENDE, J. M. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. 3 SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2008, Londrina. Disponível em http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_iii.html Acesso 12 ago 202

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, p. 61-74, mai/jun/jul/ago. 1999 Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Romualdo-Oliveira/publication/277056425_O_Direito_a_Educacao_na_Constituicao_Federal_de_1988_e_seu_restabelecimento_pelo_sistema_de_Justica/links/59b9936d0f7e9bc4ca3dd27c/O-Direito-a-Educacao-na-Constituicao-Federal-de-1988-e-seu-restabelecimento-pelo-sistema-de-Justica.pdf Acesso 12 set 2021

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm Acesso 17/01/2019

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: Concepções e sentidos. 29º Reunião Anual Anped. Caxambu. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf> Acesso 15 ago 2021

PIOVESAN, F. C. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*, Porto Alegre, RS, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/6566> Acesso 20 Ago 2021

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar (2002). Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf> Acesso 25 jun 2021.

RAMOS, E.T.; STELLA, C. Significados da Escolarização para Alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia - Teoria e Prática**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 189-207, 30 ago. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000200014 Acesso 27 out 2021

ROCHA, S. Educação eugenia na constituição brasileira de 1934. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf Acesso 27. mar. 2020

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis educacional, Vitória da conquista*, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos%3A-uma-hist%C3%B3ria-deeSampaio/5ad79e1537644dccc85e1d16d2c93a5f58ddfb8> Acesso 23 mai. 2019.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt> acesso 17 set 2021

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 473 p.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO M. P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Caderno de pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968. out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000400944&script=sci_abstract&tln Acesso 11 dez 2020

SILVA, T. V. DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2019.

STRELHOW, T. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. *Revista histedbr on-line*, Campinas, v.00, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acesso 18 mai. 2020

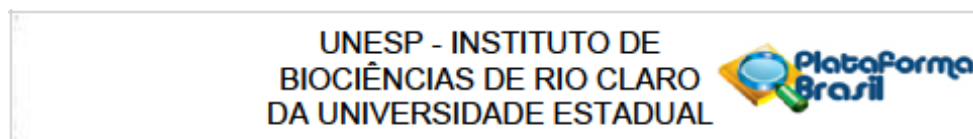
TAVARES, A. C. C.; NERY, I. S. As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 241-250, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802016000200241> Acesso 27 jun. 2020

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208> Acesso 29. mar. 2021

XAVIER, C. F. História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Inteligibilidades, Apagamentos, Necessidades, Possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, Alfenas, v. 19, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/abstract/?lang=pt> Acesso 22 ago 2021

ANEXO A – Comprovante de aprovação pela CEP do trabalho de Silva(2019)

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**Pesquisador:** TAMYRES VITURI DA SILVA**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 02070418.1.0000.5485**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 3.109.301**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa pretende investigar os procedimentos adotados em grupos de formação que contribuam para a educação em direitos humanos na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretende, ainda, observar como tais práticas contribuem, ou não, para exercitar a conscientização e promoção de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos, numa escola pública do interior do estado de São Paulo.

A apresentação do projeto está de acordo com as normas da escrita acadêmica.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo dessa pesquisa é investigar a pertinência e efetividade de uma proposta que trabalha temas como violência, preconceitos, discriminação, diferenças, e violação dos direitos humanos no âmbito escolar, ou seja, os procedimentos adotados por grupos de formação em direitos humanos, visando analisar de que forma tais estratégias adotadas por eles contribuem para a promoção acerca dos Direitos Humanos e para a conscientização, autonomia e emancipação dos sujeitos pesquisados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O participante pode sentir desconforto ou constrangimento diante de alguma tema/pergunta do questionário, do grupo focal ou mesmo nas oficinas.

Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos que o participante deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo,

Endereço: Av.24-A n.º 1515**Bairro:** Bela Vista**CEP:** 13.506-900**UF:** SP**Município:** RIO CLARO**Telefone:** (19)3526-9678**Fax:** (19)3534-0009**E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.109.304

Inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso o participante tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos. Já, os benefícios desta pesquisa consistem em produzir conhecimento acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação e desenvolver metodologias que auxiliem o trabalho docente com temáticas dessa natureza. Ao término, os resultados dessa pesquisa poderão evidenciar práticas que auxiliam na compreensão acerca da Educação em Direitos Humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está bem escrito, é relevante para o campo das discussões sobre direitos humanos no âmbito escolar. Os objetivos são claros e a metodologia empregada é condizente com a proposição. Pautada na abordagem qualitativa, os resultados serão analisados pelo referencial da psicologia socio-histórica. Os resultados poderão suscitar contribuições importantes para o tema da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e estão em acordo com as orientações propostas pela legislação vigente e em acordo com as orientações do CEP local.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP referenda o Parecer do Relator:

"Pelo exposto e em função do cumprimento das solicitações anteriores, sou de parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa em questão."

Considerações Finais e arquivamento do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3528-9878

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.109.301

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1232582.pdf	29/11/2018 20:38:29		Aceito
Outros	QuestionárioAlunos.docx	29/11/2018 20:36:44	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TaleParticipanteEJAmenor.docx	29/11/2018 20:36:13	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpals.docx	29/11/2018 20:35:45	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEparticipanteEJAmaior.docx	29/11/2018 20:31:58	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofgestaofunc.docx	29/11/2018 20:31:39	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_eja.pdf	30/10/2018 21:10:52	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOprofgestaofunc.docx	30/10/2018 21:09:45	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
Outros	grupo_focal.docx	30/10/2018 21:08:53	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	30/10/2018 20:47:47	TAMYRES VITURI DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 09 de Janeiro de 2019

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib@rc.unesp.br

ANEXO B – Declaração de participação do autor em pesquisa aprovada

Rio Claro, 13 de Maio de 2021.

Declaração

Declaro para os devidos fins que Leonardo Bristotti integra a equipe da pesquisa "Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva", aprovada pelo CEP sob o no. CAAE: 89077318.9.0000.5465. A pesquisa de TCC "A DESIGUALDADE DE GÊNERO E AS DIFERENÇAS GERACIONAIS: O que podem dizer sobre uma sala da EJA?" integra a coleta de dados da pesquisa maior.

Por ser verdade, firmo o presente.

Atenciosamente

Tamyres Vituri da Silva

Tamyres Vituri da Silva - RG 43667000-8

Mestre em Educação pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho"

