



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TAMYRES VITURI DA SILVA

A large, abstract graphic in the bottom right corner of the page, consisting of overlapping light blue and white geometric shapes that resemble a stylized globe or a network of lines.

**Rio Claro
Fevereiro - 2021**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TAMYRES VITURI DA SILVA

Orientadora: Debora Cristina Fonseca

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em educação.

**Rio Claro
Fevereiro - 2021**

S586d Silva, Tamyres Vituri da
Direitos humanos e educação de jovens e adultos / Tamyres
Vituri da Silva. -- Rio Claro, 2021
185 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Debora Cristina Fonseca

1. Direitos humanos. 2. Educação em direitos humanos. 3.
Educação de jovens e adultos. 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.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTORA: TAMYRES VITURI DA SILVA

ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Profa. Dra. ELENICE MARIA CAMMAROSANO ONOFRE (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / SP

Rio Claro, 03 de fevereiro de 2021

**Título alterado para:
Direitos Humanos e educação de jovens e adultos**

Dedico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, aos professores e equipe gestora por contribuírem para a realização desta pesquisa; a todos os profissionais da educação que contribuem para a educação em direitos humanos na escola, tornando-a mais justa e igualitária para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e saúde. À minha família, em especial meus pais, Marlene e Donizete, e minha irmã Tálita pois sempre me motivaram a continuar dando todo o suporte que precisava. Foram pacientes e amorosos, sem eles essa etapa seria mais difícil e menos prazerosa;

Ao Leonã, por todo amor, carinho e por me tranquilizar nos momentos de ansiedade, sempre me incentivando a continuar e acreditando em meu potencial;

A minha orientadora Prof^a Dr^a Débora Cristina Fonseca por todo suporte, paciência e compreensão durante todos esses anos de orientação. Sou muita grata pelo aprendizado que proporcionou a mim;

Aos professores Doutores Vitor Machado, Elenice Maria Cammarosano Onofre e Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, por contribuírem para a realização deste trabalho e pelos elogios e críticas construtivas. Minha eterna gratidão.

Aos alunos da educação de jovens e adultos, professores e equipe gestora da escola lócus desta pesquisa que aceitaram participar, agradeço-os de coração, pois sem vocês esse trabalho não seria possível.

As minhas amigas Caroline, Priscila e Lisi, que foram companheiras dividindo as angústias e alegrias. Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, pelos momentos de aprendizado compartilhado.

Agradeço também a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” por todo suporte nos anos de graduação e pós-graduação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Essa pesquisa investigou 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). Pretendeu-se 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. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que para a coleta de dados se utilizou de questionários iniciais, pesquisa-ação e grupo focal. Através da pesquisa-ação buscou-se investigar a pertinência e efetividade de uma proposta que trabalha temas como violência, preconceitos, discriminação, diferenças e violação dos direitos humanos no âmbito escolar. Em um primeiro momento, buscou-se as necessidades dos participantes, selecionando temas que emergiram dos questionários e, em seguida, foram realizadas oficinas (formato roda de conversa) com professores, equipe gestora e alunos da EJA. Ao final, foram realizados grupos focais para discutir e avaliar a proposta formativa com os participantes. Pôde-se observar como a naturalização da violação esteve presente no contexto escolar e vida dos participantes e como muitos alunos não consideravam a educação como direito humano. Essa pesquisa integrou uma pesquisa maior denominada "Educação em Direitos Humanos na Escola: Investigação em intervenção propositiva", que investiga a temática da educação em Direitos Humanos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH.

Palavras-chaves: Escola. Direitos Humanos. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research investigated the procedures adopted in training groups that contribute to human rights education in the teaching modality of Youth and Adult Education (EJA). It was intended to observe how such practices contribute, or not, to exercise awareness and promote knowledge about Human Rights, in a public school in the interior of the state of São Paulo. It was a qualitative search, which to the data collection was used initial questionnaires, search-action and focal group. Through action research, we sought to investigate the relevance and effectiveness of a proposal that works on themes such as violence, prejudice, discrimination, differences, and human rights violations in the school environment. At first, topics that emerged from the questionnaires were sought as a need of the participants, and then workshops were held (conversation wheel format) with teachers, management team and EJA students. At the end, focus groups were held to discuss and evaluate a training proposal with the participants. It was possible to observe how the naturalization of violation was present in the school context and in the lives of the participants and how many students did not consider education as a human right. This research was part of a larger research called "Education in Human Rights at School: Investigation in Purposeful Intervention", which investigates the theme of education in Human Rights in Early Childhood Education, Elementary School and Youth and Adult Education (EJA), developed by Group of Studies and Research in Education, Democratic Participation and Human Rights - GEPEPDH.

Keywords: School. Human rights. Youth and Adults Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CE – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEPLAR – CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR
CNBB – CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS
CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONFITEA – CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
CNJ – CONSELHO NACIONAL DA JUSTIÇA
CPCs – CENTROS POPULARES DE CULTURA
DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
EA – EDUCAÇÃO DE ADULTOS
ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
HTPC – HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MCP – MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR
ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAS – PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA
PROJOVEM – PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
PRONATEC - PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO
SINASE – SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO
TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 OBJETIVOS.....	14
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	15
2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NA EJA	34
3 OS DIREITOS HUMANOS.....	38
3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	41
4 METODOLOGIA.....	48
4.1 PARTICIPANTES E ESCOLA.....	48
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4.3 A PESQUISA-AÇÃO E A PESQUISA PARTICIPATIVA.....	52
5 OFICINAS.....	56
5.1 OFICINAS COM OS ALUNOS.....	56
5.2 APRESENTANDO AS OFICINAS.....	58
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	97
6.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM ESTUDANTES DE EJA.....	97
6.1.1 VIOLÊNCIA.....	97
6.1.1.1 <i>Violência na escola</i>	97
6.1.1.1.1 <i>A violência simbólica e violência de gênero</i>	99
6.2 RACISMO E PRECONCEITO.....	106
6.1.3 MERITOCRACIA E DIREITOS CONSTITUCIONAIS.....	113
6.1.4 IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE.....	118
7 OFICINA COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA.....	122
7.1 APRESENTANDO AS OFICINAS.....	124
8 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA.....	134
8.1 SUBSÍDIOS LEGAIS E A FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	134
8.1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EJA.....	137

8.1.3 PRÁXIS E NECESSIDADES DE TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	140
9 GRUPO FOCAL.....	144
9.1 GRUPO FOCAL COM ALUNOS.....	144
9.2 GRUPO FOCAL COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA.....	146
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os Direitos Humanos são direitos inerentes a todas as pessoas, independentemente de cor, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, se aplicam a todos os lugares e são considerados universais.

Pode-se dizer que a evolução histórica dos direitos humanos é um processo linear, resultado de lutas entre poderes e demarcado, ainda, por diversos momentos de violações. Desde a Idade Antiga já se previa mecanismos de proteção aos homens diante do Estado. Dessa forma, a evolução dos direitos humanos perpassa lutas sociais, históricas e de dificuldades para sua firmação.

No Brasil, a consolidação das leis sobre os direitos humanos ocorreu através do estado democrático de direito, período pós ditadura militar, garantindo que todos os cidadãos tenham seus direitos fundamentais garantidos, ou seja, possibilitando, em forma de lei, que todos tenham o direito a uma vida digna.

Embora os Direitos Humanos estejam garantidos legalmente em diversos documentos, convenções e acordos, eles ainda são desrespeitados em diversas partes do mundo, ou seja, percebe-se, na prática, que os direitos humanos são violados constantemente, o que é um grande desafio para sua eficácia e efetivação.

O relatório “Direitos Humanos no Brasil em 2019” (ONU, 2019) é um documento que foi apresentado na 42ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em Genebra, na Suíça, denunciando atuações do governo brasileiro sobre a questão dos direitos humanos. Nesse relatório constam dados desde o ano de 2017, denunciando o aumento da desigualdade social, cortes e ideologização da educação, genocídio da juventude negra e letalidade policial, discriminação contra as pessoas LGBTI, desigualdade racial, violações dos direitos indígenas, desmatamento e queimadas na Amazônia, entre outras violações.

Diante desse contexto que demarca tanta violação de direitos, em que pessoas das mais diferentes esferas da sociedade vêm sofrendo com preconceitos, indiferenças, desigualdade, discriminações e violências, entendemos a escola como espaço transformador e privilegiado para tratar todas questões de violação aos direitos humanos, na tentativa de ocupar esses espaços e trazer para a escola uma educação emancipadora.

Compreendemos também que é na própria escola que muitos dos direitos dos alunos são violados, e por conta disso, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se difundir uma educação em e para direitos humanos na escola, com alunos, professores e equipe gestora, afim de que se construa uma escola mais justa e igualitária para todos, pautada em princípios éticos humanos.

O meu interesse em pesquisar sobre direitos humanos surgiu através das minhas pesquisas como aluna de iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso, durante a graduação em licenciatura plena em pedagogia. Durante esse tempo, todas essas pesquisas indicavam a violação dos direitos de crianças e adolescentes e por esse motivo, pesquisar mais sobre a violação desses direitos foi algo que sempre me desafiou; escolher a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o desenvolvimento da pesquisa também foi um desafio, porém necessário, uma vez que muitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa frequentavam essa modalidade de ensino – como evidenciado em várias pesquisas.

A EJA é a modalidade de ensino destinada as pessoas que por diversos motivos não tiveram acesso à educação na idade/tempo certo, onde a distorção série/idade é a principal característica dos sujeitos que a ela pertencem. Muitos alunos, principalmente os mais jovens frequentam as salas de EJA devido as violações sofridas no contexto de vida.

Sendo assim, considero importante trabalhar os direitos humanos de forma que esses alunos tenham conhecimento e consciência sobre seus direitos e lutem para que os mesmos sejam garantidos. As propostas formativas de educação em direitos humanos possibilitam esse conhecimento e autonomia, uma vez que nossa sociedade demarca tanta violação dos direitos.

Por conta disso, é importante que toda comunidade escolar esteja envolvida nesse projeto, pois são sujeitos que estão diariamente em contato com os alunos e possuem maior condição e possibilidade para trabalhar a educação em direitos humanos.

Assim, através da metodologia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), promovemos com os sujeitos da escola, propostas formativas de educação em direitos humanos, na perspectiva de desenvolver conscientização, autonomia e conhecimento, bem como identificar a melhor maneira de se trabalhar temas que superem preconceitos e violações dos direitos humanos. Muitas vezes a escola não

conhece a melhor forma de resolver situações envolvendo conflitos e violências, e a educação em direitos humanos possibilita esse conhecimento e o desenvolvimento de estratégias.

O texto da dissertação foi organizado da seguinte maneira: na primeira seção, a introdução. Na segunda seção foi discorrido sobre a trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil. Nela foi abordado como a EJA foi pensada desde a catequização dos jesuítas até os dias de hoje – como modalidade de ensino. Na maioria das vezes, houveram somente ações emergenciais para conter o analfabetismo, sem levar em consideração o acesso à educação como direito.

Na terceira seção foi apresentada a contextualização do que são os direitos humanos e como eles vêm constituindo-se na sociedade, atentando-se as violações sofridas no âmbito social e escolar. Também foi abordado a educação em direitos humanos na escola, através da promoção e da conscientização dos direitos, criando uma cultura diversificada e amparada numa sociedade de direitos.

Após as três seções, foi apresentada a parte metodológica da pesquisa, discorrendo sobre o material e métodos utilizados, e os instrumentos de coleta de dados: questionários, oficinas, pesquisa-ação e grupo focal.

Na seção cinco foram apresentadas as oficinas com os alunos e a descrição das temáticas, dos objetivos e materiais utilizados para o desenvolvimento das mesmas. No total, foram 22 oficinas realizadas com os alunos, durante dois semestres letivos. Após a descrição, foi discorrida a análise desses dados.

Na seção sete foram apresentadas as oficinas desenvolvidas com os professores e equipe gestora, com a descrição dos objetivos, materiais utilizados e temáticas trabalhadas. Durante a pesquisa, foram realizadas cinco oficinas com professores e equipe gestora, e após essa descrição, na seção oito, foi trabalhada a análise das mesmas.

Em seguida, na seção nove foi apresentado o resultado do grupo focal realizado com alunos, professores e equipe gestora, seguida da seção 10 discorrendo apontamentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, caracterizando as considerações finais deste trabalho.

A presente pesquisa trouxe consigo resultados que reafirmam a necessidade de se trabalhar no contexto da escola a educação em direitos humanos. Se faz necessário que essa temática seja concretizada no universo escolar e que a escola

esteja preparada para lidar com todas as situações que envolvem as violações dos direitos humanos.

Percebeu-se que os alunos traziam consigo diversas violências que foram naturalizadas em seus contextos de vida e escola, como machismo, racismo, homofobia, preconceitos, abusos de autoridade entre tantas e outras violações presentes em suas trajetórias. O acesso à educação, foi considerado pelos alunos como uma obrigatoriedade e não um direito inerente ao ser humano. Entendemos que tais violações influenciam de forma significativa a vida dos sujeitos participantes, e que a escola tem potencialidade para quebrar os ciclos de violências.

É importante ressaltar que a escola lócus da pesquisa sempre se demonstrou aberta para a realização desse estudo, e esse fator é extremamente necessário para a consolidação de uma educação consolidada nos direitos humanos.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo de estudo dessa pesquisa consistiu em analisar temas de Educação em Direitos Humanos que promovem a conscientização, autonomia e emancipação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Discutir com estudantes, professores e equipe gestora temáticas em/para a educação em direitos humanos;
- b) Identificar formas de violação de direitos humanos no âmbito da sociedade e da escola;
- c) Potencializar formas de identificação de violações de Direitos Humanos.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Pensar a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é refletir sobre um contexto demarcado por inúmeras tentativas de acabar com o analfabetismo. Mas nesse sentido, é preciso entender as diversas questões que perpassam essa temática ultrapassando os aspectos pedagógicos, a inserção no mundo do trabalho, as vivências e saberes de cada ser humano enquanto indivíduos e os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares e Galvão (2005) as experiências de alfabetização de adultos no Brasil são bastante diversificadas, elas foram vivenciadas de maneiras diferentes nas diversas capitanias, províncias e Estados e “as fontes necessárias para reconstruí-las estão espalhadas por instituições em todo o país” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 258).

Desde o período de colonização no Brasil, a educação de jovens e adultos pôde ser notada. Não somente as crianças, mas também os indígenas adultos foram submetidos a intensa ação cultural e educacional precedidas pelos jesuítas, através da Companhia Missionária de Jesus, em 1549. O objetivo era “catequisar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira”. (STRELHOW, 2010, p. 51).

Era necessário que se tivesse um método de ensino, pois para a conversão dos índios ao catolicismo era crucial que os padres jesuítas conseguissem se comunicar com os indígenas. Essa conversão buscava atingir três objetivos:

- objetivo doutrinário – que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios;
- objetivo econômico – visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira;
- objetivo político – visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos (NETO; MACIEL, 2008, p. 176).

A música, o teatro e a dança foram técnicas utilizados pelos jesuítas para conseguirem a simpatia dos indígenas; as crianças entoavam músicas que mais tarde poderiam ser repetidas aos seus parentes. Isso não era perceptível para os índios, mas com essa metodologia atrativa, os jesuítas introduziam a catequese em sua rotina, revelando os comportamentos e rituais tipicamente cristãos.

Mais tarde, os escravos adultos também foram catequisados e instruídos pelos jesuítas e outros membros religiosos, mas são escassas tais experiências e práticas desenvolvidas com esses sujeitos. Também foram poucas as experiências educacionais realizadas com as mulheres adultas, “poucas sabiam, ao final do período colonial, ler e escrever” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 259). É interessante destacar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Pnad Educação) demonstrou que entre os brasileiros acima de 60 anos, o percentual de analfabetismo em mulheres é maior (19,1%) que o dos homens (18%), ou seja, o analfabetismo entre as mulheres adultas ainda é maior.

Voltando ao período histórico, a partir do século XIX, com a chegada da família real, e a expulsão dos jesuítas, a educação, principalmente dos adultos entrou em falência, uma vez que ficou sob a responsabilidade do Império. A educação foi restringida a alguns grupos, ocasionado exclusão de determinadas classes sociais:

A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. 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 (STRELHOW, 2010, p. 51).

Foi nesse contexto que se deu início a educação brasileira. Na Constituição Imperial de 1824 era garantida a instrução primária a todos os cidadãos, algo que não se consolidou, pois, as camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) não foram inseridos no processo educacional:

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (PASSOS, 2012, p. 02).

Nesse sentido, a educação era considerada um direito humano, mas somente para as pessoas com títulos de cidadãos, quem não era considerado cidadão, não tinha esse direito, uma vez que o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para os grupos destacados acima.

Tal ordenamento foi instituído nos dispositivos jurídicos imperiais, na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12).

No ano de 1885, o Regimento das Escolas e de Instrução Primária designou prescrições para o funcionamento de escolas destinadas a receber alunos maiores de quinze anos. As aulas aconteciam no período noturno em diversas províncias:

O ensino deveria ser dividido em duas seções: uma para os que não tinham nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam alguma. Deveria ser dado nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada termo, nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção para os presos e na aula dos cegos no “Asylo de mendicidade”. Além disso, o Regimento previa ainda que outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas por professores que, gratuitamente, a isso se propusessem, na mediante autorização do presidente da província [...] (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 260).

Dessa forma, a educação de adultos demonstrava seguir um viés caridoso, uma vez que os professores não eram remunerados para as aulas noturnas; essa era considerada uma das formas das elites contribuírem para a “regeneração” do povo. Nesse contexto, percebemos que a educação de jovens e adultos não era considerada como direito da pessoa humana; era considerado um ato de caridade pelas pessoas alfabetizadas às pessoas iletradas, vistas pela sociedade como perigosas e degeneradas (SOARES; GALVÃO, 2005).

Mas a concepção do analfabeto como incapaz e ignorante se acentua ainda mais no final do Império por conta da Lei Saraiva, em 1881, que restringiu o voto aos analfabetos. Anteriormente a isso, era restringido ao voto pessoas com baixa renda econômica e social, mas não de instrução - pois no Brasil Colônia “havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler” (ALMEIDA, 2000, p. 37), - desde que possuísse bens e títulos. A justificativa a proibição do voto do analfabeto se deu por discursos que se referiam ao analfabeto como uma pessoa dependente e incompetente, discursos esses que mais tarde foram acentuados na Primeira República (1889 – 1930).

É importante salientar que, a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, trazia a necessidade de promover os cursos elementares noturnos, pois acreditava-se que a

restrição ao voto do analfabeto contribuiria para o desenvolvimento da educação. Em contrapartida a tais afirmações, diversos autores criticaram fortemente esse período:

[...] o Brasil chegou ao ano 2000 com duas vezes mais analfabetos do que tinha 120 anos antes, ao tempo da Lei Saraiva. O que confirma que a exclusão dos analfabetos do direito de voto, ao contrário do apregoado, não forçou o povo a procurar escola, muito menos o governo a ampliar seu número e a universalizar o ensino. (FERRARO, 2013, p. 201).

Em 1891, já no período da República, 80% da população brasileira era analfabeta, ocasionando diversas mobilizações em torno da educação de adultos por intelectuais da época, pois tal situação era considerada como vergonhosa diante dos demais países considerados adiantados: “começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil” (STRELHOW, 2010, p. 52). Concomitante a isso, o início do século XX foi marcado por diversas campanhas em prol da alfabetização dos adultos, pois “não havia uma política nacional e centralizada de educação” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 263).

Em 1915, foi fundada, no Clube Militar do Rio de Janeiro, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, sendo ela “um movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância visando a estabilidade e a grandeza das instituições republicanas” (apud PAIVA, 1983, p. 96 e 97). Nesse contexto, existia uma forte mobilização de como acabar com o analfabetismo no Brasil, e que fosse ela da forma mais rápida possível. Porém, existia a preocupação de que esse processo de alfabetização não contemplasse a formação moral, pois a educação deveria transformar o analfabeto em alguém “produtivo, livre dos vícios” (SOARES, GALVÃO, 2005, p. 264), ou seja, que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Em 1930 destaca-se o ensino supletivo, voltado a alfabetização de adultos, desenvolvido durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria Pública do Distrito Federal. Já em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, prevendo o ensino primário integral obrigatório e gratuito às pessoas adultas, sendo esse o “primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos” (AGUIAR, 2001, p. 14).

Somente em meados de 1940 a educação de jovens e adultos volta a ser tratada com a devida importância no cenário brasileiro. Anteriormente a isso, ainda durante o Estado Novo (1937-1946) foram poucas as iniciativas tomadas em relação a educação de jovens e adultos. O Estado parecia mais “preocupado com a formação

das 'individualidades condutoras' do que com a instrução popular" (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 265). Ainda assim, em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir das pesquisas e estudos publicados, foi fundando em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de "realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos" (STRELHOW, 2010, p. 52). Anos mais tarde, esse fundo foi regulamentado, e foi estabelecido 25% dos recursos para a educação de adolescentes e adultos.

Nesse contexto, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) e do Estado Novo no Brasil, naquele mesmo ano, iniciativas oficiais de alfabetização de adultos ganharam impulso, legitimando, dessa forma, a volta da democracia no país.

Em 1946 já era previsto o ensino supletivo, através da Lei Orgânica do Ensino Primário, mas em 1947 foi lançado, pela primeira vez, através do governo brasileiro uma campanha de âmbito nacional que visava a alfabetização da população, principalmente devido a alguns fatores como: "os altos índices de analfabetismo – que chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais (56%), o restabelecimento de eleições diretas e pressão internacional" (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 266). De acordo com Strelhow (2010, p. 53):

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas "nações atrasadas". Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das "nações atrasadas". Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

Houve também a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), para atender especificamente o público adulto. Logo de início foram criadas dez mil classes de alfabetização e uma infraestrutura para atender a educação de jovens e adultos por todo o país:

Houve também a produção de vários tipos de materiais pedagógicos, como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos, sobre noções elementares de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 266).

Mas, de acordo com Strelhow (2010), o método pedagógico utilizado era muito homogeneizado, não contemplava todos os alunos, sem dar a devida atenção ao contexto em que os adultos estavam inseridos. É interessante destacar que o aspecto assistencialista/caridoso sob a alfabetização dos adultos permanecia. Foram feitos vários apelos ao “engajamento de voluntários para erradicar o ‘mal do analfabetismo’ do país”. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 267). Existia, inclusive, um “Manual do professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita” (CAMPANHA, 1960) para professores voluntários – como diz o próprio nome. Os professores pagos recebiam em torno de Cr\$ 850,00 (cruzeiros) mensais, o que era considerado insuficiente à época, demonstrando a desvalorização do profissional e incentivo ao trabalho desenvolvido. No real atual, esse valor seria de aproximadamente R\$ 30,91.

Prova disso, é que no relatório do Seminário Preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) foram feitos os seguintes pronunciamentos pelas autoridades responsáveis: “Os vencimentos não atraem os professores mais indicados ou mais dedicados, e, sim, os mais necessitados” (Seminário, 1958, sem paginação).

Além do mais, não existiam experiências e nem estudos suficientes sobre a alfabetização de adultos, ou seja, suporte pedagógico que fosse necessário aos adultos, assim por esse motivo o material didático de suporte base tinha como ênfase a educação das crianças; sendo o analfabeto comparado a uma criança, ainda visto como incapaz diante da sociedade.

Já em 1950, várias foram as críticas à Campanha, principalmente em Pernambuco, liderado por Paulo Freire. As críticas indicavam que o ensino deveria ter por base a realidade dos alunos e que o “trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 268). A reivindicação era de que os mesmos materiais utilizados para alfabetizar as crianças não deveriam ser usados para com os adultos; deveriam existir novas práticas pedagógicas:

Subjacente a essas novas práticas propostas estava a concepção sobre os adultos não alfabetizados, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes. Por isso, um dos pressupostos que baseavam a sua proposta de alfabetização era que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as

condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 268).

Nas áreas rurais residiam o maior número de pessoas analfabetas no país, então, em 1950, criou-se a Campanha Nacional da Educação Rural, na tentativa de conter esse contingente de pessoas analfabetas. As missões rurais de educação de adultos foram resultadas da Campanha da Educação de Adultos, em 1947.

Anos mais tarde, em 1958, deu-se início a Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo, na tentativa de sanar as críticas realizadas durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958). Foram criados projetos com atividades que levassem em consideração a realidade de cada município e que esse modelo fosse expandido para todo o país. Mas, novamente, nada de efetivo foi proposto visando melhoras na educação de jovens e adultos, e essas campanhas acabaram sendo extintas em 1963, com a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, desenvolvido, então pelo Ministério da Educação – MEC.

Juntamente à essa ação do governo, em 1960, deram inícios os primeiros movimentos de educação e de cultura popular, inspirados nos ideais de Paulo Freire. De acordo com Velis (2018):

As reflexões trazidas pelas ideias de Paulo Freire tiveram um importante papel na caracterização do universo da Educação de Adultos (EA). A EA passava a ser assunto de reflexão, mostrando seu verdadeiro sentido. O adulto trabalhador, das classes populares, começa a ser reconhecido enquanto sujeito da EJA no Brasil. Com isso, a questão do analfabetismo volta para as pautas de governo (VELIS, 2018, p. 66).

O princípio desses movimentos era a participação da população, através da solidariedade para a construção de uma sociedade justa:

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985, p. 22).

Esses movimentos foram vivenciados em diversas partes do Brasil, com mais ênfase na região Nordeste. Alguns dos movimentos foram: MEB – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB); o MCP – Movimento de Cultura Popular (prefeitura de Recife); os CPCs – Centros Populares de Cultura

(organizados pela UNE- União Nacional dos Estudantes; o Ceplar- Campanha de Educação Popular, da Paraíba; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da prefeitura de Natal (SOARES; GALVÃO; 2005, p. 268 e 269).

Paulo Freire opôs-se ao modelo de “educação bancária” que se instaurou na época, pois, segundo ele, esse modelo considerava o educando um recipiente vazio que precisava ser preenchido com conhecimento transmitido pelo educador, e elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora e humana, conhecida como “Método de Paulo Freire” (FREIRE, 1979). Seu método possuía – e ainda possui, procedimentos metodológicos com princípios básicos que almejavam uma educação problematizadora e dialógica que não negava a cultura dos educandos (BRASIL, 2000).

Sobre esses movimentos, Strelhow (2010) afirma que:

Esses movimentos, procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação (STRELHOW, 2010, p. 54).

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos é concebida como instrumento de ação política, pois mais da metade da população era excluída da vida política por conta do analfabetismo:

O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas com efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 269).

Como citado acima, Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, juntamente ao Ministério da Educação, porém com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido, os materiais foram apreendidos e muitas pessoas foram presas, exiladas e perseguidas por participarem da sua elaboração.

Acredita-se que, se os movimentos de educação de adultos inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e daqueles que contaram com o seu apoio tivessem continuado, talvez o índice de analfabetismo tivesse sido amplamente reduzido ou extinto, e muitas outras conquistas teriam sido alcançadas no campo da Educação, uma vez que as propostas de Freire vão além da alfabetização de adultos (LIMA; MELO, 2019).

Assim, em 1964, com o Militarismo, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. O Mobral possuía força e muitos recursos, recrutando alfabetizadores sem muita exigência: “representa-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever poderia também ensinar” (SOARES, GALVÃO, 2005, p. 270).

Vale ressaltar que o Mobral visava integrar o sujeito ao modelo brasileiro de desenvolvimento econômico e industrial, visando a imposição de uma ideologia militarista da moral e do civismo.

O método educacional desenvolvido pelo Mobral legitimava o esforço individual do aluno, sendo ele responsável pelo seu desenvolvimento. O material era padronizado, utilizado em todas as regiões do Brasil. De acordo com Strelhow (2010):

O Mobral procurava restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos slogans do Mobral era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STRELHOW, 2010, p. 55)

Soares e Galvão (2005) afirmam que muitas pessoas que se alfabetizaram, através do Mobral, “desaprenderam” a ler e escrever, uma vez que esse método não garantia a continuidade dos estudos.

Por fim, os últimos anos (1985) do Mobral foram marcados por diversas denúncias devido a aplicação dos recursos financeiros e divulgação de falsos índices de analfabetismo, o que culminou na abertura de uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito, para dar início às investigações.

É importante ressaltar que, ainda durante o período militar no Brasil, em 1971, foi consolidado juridicamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 5.692 de 11 de agosto. No capítulo IV dessa LDB, o Ensino Supletivo foi regulamentando:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

De acordo com Haddad e Di Perro (2000):

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 118).

O discurso do governo militar consistia em colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento, uma vez que, de início reprimiu todos os movimentos de cultura popular. Assim, com o Mobral e o Ensino Supletivo, “os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 118).

Em 1985 o Mobral foi extinto com o fim do regime militar e início da Nova República (1985 até os dias atuais), surgindo então, a Fundação Educar, que passou a fazer parte do Ministério da Educação.

A Fundação Educar tinha por função exercer a supervisão e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam recursos para a execução de seus programas (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 271). Mas essa política logo foi extinta, em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização pelo então governo Fernando Collor de Melo. Além de extinguir a Fundação Educar, o governo não criou nenhuma outra instância que assumisse suas funções, deixando de tratar a alfabetização de adultos com a devida prioridade (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 270).

Sobre a extinção da Fundação Educar, Haddad e Di Perro (2000) apontam que:

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Nos anos seguintes à extinção da Fundação Educar houve um crescimento contínuo na matrícula do primeiro segmento do ensino fundamental de jovens e adultos no município e os estados concentraram-se nas matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a ausência do governo federal em políticas que atendessem a alfabetização de adultos, de modo contraditório, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal que preconizava o direito à educação a todos que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, os municípios iniciaram e ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos, passando a propagar experiências desenvolvidas em espaços como universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais (SOARES, GALVÃO, 2005). Práticas e metodologias de ensino passaram a ser utilizadas:

Descobertas recentes da psicologia, da linguística e da educação que, com os estudos de Emilia Ferreiro e com os trabalhos sobre letramento, forneceram subsídios para a compreensão de como se processa a construção das hipóteses acerca da leitura e da escrita pelos sujeitos não alfabetizados (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 271 e 272).

No início dos anos 1990 emergiram outros movimentos com base nessa mesma perspectiva, e destaca-se o Movimento de Alfabetização (MOVA), onde o princípio da educação era o olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização, baseando-se em propostas que partissem do contexto sociocultural dos alunos, sendo eles participantes do processo de formação. Sobre o Mova, Sérgio Haddad (2007) destaca que:

O Movimento de Alfabetização (MOVA), modelo de programa nascido na gestão Freire, espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. O modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e experiências educacionais nessa área (HADDAD, 2007, p. 199).

Além da garantia na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que preconizou o direito à educação a todos que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental, a Carta Magna estabeleceu um prazo de 10 anos para que os governos concentrassem esforços na erradicação do analfabetismo e universalização do ensino

fundamental, uma vez que 50% dos recursos vinculados à educação seriam dedicados a essa ação.

A partir disso, é importante destacar dois pontos distintos sobre a educação escolar como um direito. O primeiro se refere ao acesso, que ocorre através da universalização e democratização da educação - previstas com a C.F e LDB (BRASIL, 1988 e 1996), e em segundo ponto, refere-se à permanência do aluno no sistema escolar, uma vez que é possível observar que a efetivação desses direitos ainda não acontece no Brasil. A questão do direito a educação escolar, acesso, permanência e efetivação serão discutidos posteriormente nessa seção.

Se faz importante destacar que na década de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) dispositivo legal que surgiu também para garantir a proteção integral da criança garantindo a escolaridade de crianças e adolescentes. O ECA prevê (lei ainda em vigor) um sistema de proteção integral ao público infanto-juvenil em situação de violação dos direitos humanos.

Em 1996 houve a criação do Programa Alfabetização Solidária – PAS, mais de dez anos após a extinção da Fundação Educar. Esse programa foi alvo de polêmicas pois utilizava-se de práticas passadas, consideradas já superadas. Segundo Strelhow (2010, p. 56) “parecia que estávamos tendo um replay das campanhas das décadas de 40 e 50. Sobre esse programa, Soares e Galvão (2005) apontam que:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272).

Novamente, a pessoa analfabeta não é vista como um sujeito de direito, consequência de toda uma trajetória que negava esse problema social e culpabilizava o indivíduo diante do fracasso escolar. Nesse sentido, o PAS foi mais um programa voltado a educação de jovens e adultos que não obteve os resultados esperados, sendo eles poucos significativos:

A Coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais

menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

Paralelo a criação do PAS, em 1996, a nova LDB 9.394 foi aprovada pelo Congresso, relatada pelo senador Darcy Ribeiro. No que se refere à educação de jovens e adultos, em dois artigos foram reafirmados o direito de jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado e às suas condições peculiares de estudo, sendo dever do poder público oferecê-la de forma gratuita.

A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, 122).

Já em 1988, foi criado o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – que tinha como objetivo atender as pessoas em processo de alfabetização em áreas de assentamento, em parceria com o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsável pela formação dos educadores) e sindicatos e movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores):

O alvo principal do PRONERA era a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontravam na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferecia cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador era aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionaram a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. [...] em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Assim, iniciou-se o século XXI, com aproximadamente 20 milhões de brasileiros analfabetos absolutos e mais de 30 milhões analfabetos funcionais (que chegaram a frequentar a escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita retornaram à posição anterior). Chegou-se a 70 milhões o número de brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o ensino fundamental (IBGE, 2017). Dessa forma, percebe-se que o novo século trouxe consigo jovens e adultos que não possuíam o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas.

Diante desse cenário, na segunda metade do século XXI, houve uma grande ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental, superando o caráter elitista que

a educação possuía, possibilitando abertura as camadas populares. Embora fosse um grande avanço, essa oferta de vaga se mostrou insuficiente, pois um grande número de crianças e adolescentes não estavam estudando (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Paralela a essa democratização da educação, as melhorias nas condições de ensino não foram contempladas, de modo que a qualidade das escolas deixasse muito a desejar, o que é possível de se observar ainda em dias atuais.

Em 2003, no governo Lula, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, pois uma das prioridades do governo era a educação de jovens e adultos. Com ênfase no trabalho voluntariado, o programa previa erradicar o analfabetismo em quatro anos, atuando sobre 20 milhões de brasileiros. No início, o programa foi visto como mais uma campanha, por ter características semelhantes a ações de períodos anteriores (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 273). Em 2004, após mudanças de ministros, o programa sofreu algumas alterações: retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e ampliou-se a duração dos projetos de alfabetização para oito meses.

O Governo Federal também criou políticas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o objetivo de conciliar a educação profissional com o ensino médio ou fundamental.

Mais adiante, em outubro de 2008, através do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Um ano depois, em 2009, o Brasil foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). No documento preparatório para a participação do Brasil nessa conferência, foi apresentado um importante diagnóstico da EJA no Brasil, revelando que,

[...] apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais [...] (BRASIL, 2009, p. 17).

O governo Dilma (2011-2016) iniciou-se com queda nas matrículas de EJA. Desde 2007 essas quedas começaram a aparecer e foram se perpetuando nos anos subsequentes (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017):

Só em 2015, a redução foi de 9,48%, em comparação com os dados de 2014, quando foram registradas 3.085.304. Em 2014, a redução foi de 0,56% em comparação a 2013, que tinha 3.102.816 matrículas e já computava uma redução de 20% em comparação com os dados de 2012, quando foram registradas 3.906.877 (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 50).

Segundo Fávero (2011) essa queda se deu em consequência da competição entre os vários programas existentes, reforçada pela oferta de bolsas e recursos, e ainda a diferença, em nível de Fundeb¹, do financiamento das matrículas de EJA em comparação ao ensino regular.

Deve-se considerar também a diminuição de matrículas na EJA por conta da mudança de perfil dos sujeitos:

Ao contrário do que geralmente acontecia décadas atrás, em que o público da EJA era majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número de jovens e adultos que tiveram acesso a escola, porém, por motivos diversos, não conseguiram permanecer nela (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 50).

A partir de 2011, já no governo de Dilma Rousseff, (2011-2016) foi dada continuidade às prerrogativas do governo de Lula no que se referia a educação de jovens e adultos (VELIS, 2018). Foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico - PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 outubro de 2011. Com ele surgiram 8 milhões de vaga, até 2014, para a qualificação técnica e profissional de

¹ FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de natureza contábil e de âmbito estadual, é composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação.

trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos integrados.

Para fortalecer o projeto e ampliar o número de pessoas que têm acesso ao programa, foram criados subgrupos: Pronatec EJA e e-Pronatec. O primeiro foi criado para dar oportunidade aos jovens e adultos que frequentam a EJA, onde os cursos são oferecidos por meio da Bolsa-Formação. O e-Pronatec possibilita o acesso aos cursos na modalidade a distância, através da parceria com a rede e-Tec Brasil.

De acordo com Velis (2018), o que se destaca no PRONATEC:

[...] é a Bolsa-Formação, cujo propósito é potencializar a oferta de cursos técnicos de nível médio e de cursos FIC, aproveitando a capacidade instalada nas redes públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica [...]. O diferencial dessa ação está na definição, por lei, de públicos prioritários (VELIS, 2018, p. 133).

A Bolsa-Formação possui duas modalidades: a bolsa formação trabalhador com cursos de curta duração (160 horas-aula, ou mais) e a bolsa formação estudante, com cursos técnicos de duração maior (800 horas –aula). Além dos estudantes do ensino médio da rede pública, incluindo a EJA, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda também podem participar do programa.

Em 2017, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), analisou os principais problemas e desempenhos do PRONATEC. No relatório final, foram apontadas falhas na fiscalização e na execução do programa, bem como a falta de dados sobre o número de alunos que abandonam os cursos de qualificação de mão de obra. Também faltam dados confiáveis sobre a evasão escolar. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 70% dos alunos abandonam os estudos. Em entrevista à Rádio Senado, em 2017, o senador Roberto Muniz afirmou que o Pronatec precisa ser reformulado, bem como os planejamentos, elaboração e fiscalização do programa.

Desde 2017, o programa vem passando por dificuldades orçamentárias, principalmente pelos cortes de repasses do governo Federal, em detrimento do ajuste econômico. É importante que para a sua continuidade a sociedade civil e setores da educação se mobilizem para impedir que os cortes não afetem o programa.

Como pode se observar, desde a catequização dos jesuítas, até tempos atuais, muitas experiências em relação a alfabetização de jovens e adultos foram organizadas. Inicialmente foram pensadas em formatos de campanhas, e com o decorrer do tempo se constituíram como programas. Independente do formato, na maioria das vezes se configuraram como ações emergenciais, que “desconsiderando a educação como um processo que exige tempo e maturação, buscaram, primordialmente, baixar as estatísticas do analfabetismo” (SOARES, GALVÃO, 2000, p. 273).

Como constatado, no decorrer da história, por muitas vezes, o acesso à leitura e à escrita deixaram se der vistos como direito, uma vez que as ações emergenciais foram marcadas por improviso, trabalho voluntariado, missionário e métodos e materiais didáticos para crianças utilizados com os adultos.

Podemos observar também que o preconceito contra jovens e adultos analfabetos foram se acentuando ao longo do tempo: sendo considerados pela sociedade como inferiores, incapazes e ignorantes; excluídos de exercer o direito à cidadania quando foram impedidos de votar e culpabilizados pelo processo de subdesenvolvimento do país.

É preciso reforçar que a EJA necessita de um olhar diferenciado, pois foram inúmeras tentativas de inserir jovens e adultos no contexto escolar. São pessoas que por motivos diversos não tiveram acesso à educação, sendo privados de um direito constitucional: em algum momento de sua trajetória, esse direito foi violado. Quando inserido na escola, é preciso refletir para que não aconteçam novas violações, que esse aluno seja de fato incluindo num sistema educacional que o contemple em todos os seus aspectos humanos. Sabemos que ainda existe muito a avançar pois, a educação de jovens e adultos “continua à margem da sociedade, não por falta de luta, mas por falta de políticas públicas de sustentação para garantir a todos o direito à Educação” (LIMA; MELO, 2019, p. 586).

É importante destacar também que, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2018, a educação de jovens e adultos pouco apareceu no documento, não sendo dada a devida importância, nem qualquer reflexão sobre essa modalidade e seus sujeitos. Dessa maneira, podemos observar que os sistemas de

ensino não receberam auxílio na elaboração do currículo da EJA, e a modalidade vem ocupando, mais uma vez, papel coadjuvante na educação básica.

De acordo com Catelli Jr (2019), no documento da BNCC deveria existir pelo menos um capítulo que se dedicasse a problematizar a especificidade da EJA, ou então, que se reconhecesse que essa BNCC não se aplica a essa modalidade e que outro documento mais específico deveria ser produzido.

Embora a inclusão da EJA na BNCC não fosse a solução de todos os problemas enfrentados pela modalidade, essa ausência ocasiona mais um retrocesso, endossando um significado marginal da política da Educação de Jovens e adultos. Segundo Catelli Jr (2019) os poucos recursos e mínimos interesses das gestões públicas fortalecem a ideia de que basta apenas educar as crianças, para num futuro próximo, extinguir a EJA.

Até 2024, a meta do Plano Nacional de Educação é que 100% da população brasileira esteja alfabetizada, algo preocupante a se concretizar, pois, em 2015 o país já deveria ter alcançado o índice de reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos, e erradicá-la em até dez anos, bem como reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade no mesmo período. Porém, até 2018, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 ainda não havia sido alcançada. Esse atraso é considerado um risco, uma vez que não garante o acesso à educação de qualidade para os próximos anos.

Ainda, de acordo com dados do Censo Escolar, desde 2007, as matrículas na EJA veem diminuindo, ocasionando cada vez menos investimentos na modalidade. De acordo com Di Pierro (2017):

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. (DI PIERRO, 2017, p. 10).

Entendemos que a inclusão da EJA na BNCC poderia ampliar o diálogo sobre a modalidade, onde orientações curriculares nacionais produzidas pelo governo federal seriam eixos norteadores para os municípios brasileiros. De acordo com Catelli Jr (2020), através desse norte, poderia se criar uma rede educacional para jovens e

adultos, preparada para atender as especificidades do público alvo, levando em consideração as pretensões dos jovens e adultos para o futuro.

Embora a Base Nacional Comum Curricular tenha pouco a contribuir para que a EJA esteja de fato a serviço do desenvolvimento de seu público, entendemos que é necessário a mobilização dos profissionais da educação para que seja construída uma EJA que aspire os anseios de seus alunos. Historicamente, a EJA vem possuindo um papel coadjuvante na educação, mas na vida de cada aluno - que por diversos motivos tiveram seu direito a educação violado – ela não pode ser apenas um conceito de adaptabilidade, como mencionado por Tomasevick (2006), pois não são os sujeitos que devem se adaptar as instituições, mas sim as instituições que precisam se adaptar aos sujeitos, seja através de criação de propostas ou programas; quando isso não acontece, a exclusão continua a ser promovida.

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NA EJA

Mesmo com a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) garantida constitucionalmente, portanto, o direito à educação, muitos jovens abandonam a escola, por diversos motivos. A evasão escolar na EJA é um fenômeno que vem ocorrendo ao longo do tempo e por conta disso se torna um desafio para educadores e escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

Em entrevista dado ao jornal O Globo, em 2019, Daniel Cara (coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação) apontou algumas causas para a evasão escolar na faixa etária de 15 a 17 anos. Segundo ele, esse problema não será resolvido apenas com política educacional, pois existe uma pressão socioeconômica para o jovem trabalhar, mesmo que a família incentive o estudo.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 35% de pessoas em idade de trabalhar não concluíram o ensino fundamental. O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica, voltada à população de seis a 14 anos, com duração de nove anos. As regiões Norte e Nordeste apresentaram o menor índice de escolaridade, onde 44,1% de pessoas com mais de 14 anos não tinham terminado o ensino fundamental; No Nordeste, o índice é de 38,7%. Já a região Sudeste, é a que concentra maior índice de acesso aos estudos, com cerca de 29,9% dos brasileiros com mais de 14 anos que não tinham concluído o ensino fundamental, seguida por Centro – Oeste (33,5%) e Sul (34%).

De acordo com os dados acima, o acesso à escola universalizado tem demonstrado que não está dando conta da permanência dos alunos no sistema escolar. De acordo com Leão (2006), as desigualdades continuam se reproduzindo e multiplicando, demonstrando o quão frágil está a concretização desse direito.

Como já discutido na seção anterior, o contexto histórico da EJA foi e ainda é marcado por diversas políticas que foram impostas e instituídas pelos governos que, na maioria das vezes não resultaram em qualidade no ensino. Assim, o problema da evasão escolar na EJA possui raízes históricas marcantes: sucessivas repetições, fracasso escolar, razões de ordem social e econômica, dificuldades na aprendizagem, cansaço, dificuldades de conciliar o estudo com o trabalho, entre outros motivos, que dificultam que os alunos da EJA encontrem significado na escola, e dessa maneira acabam abandonando:

Para além do processo de transmissão de conteúdos emergem outras questões importantes que nos chamam a atenção. No mesmo espaço entrecruzam-se diferentes dimensões: intergeracionais, socioeconômicas, étnico-raciais, orientações sexuais; e a inclusão de pessoas com deficiência e das experiências e expectativas de vida dos indivíduos em torno do processo de escolarização da EJA. Experiências ricas e que, de certa forma, são pouco ou quase nunca exploradas nas aulas (SILVA, 2009, p. 64).

Sobre encontrar significado nos conteúdos da escola, Oliveira (2009) aponta que ao analisar o currículo e práticas adequadas aos educandos da EJA, o currículo mais adequado é aquele que traz significado e ligações com a vida dos alunos e a autora critica a infantilização das propostas destinadas aos jovens e adultos. Em relação a esse currículo, é importante ressaltar que o documento da BNCC (BRASIL, 2018) não contempla a educação de jovens e adultos, impossibilitando avanços nesse sentido, como já discutido anteriormente.

É importante destacar que ao retornar aos estudos, muitas vezes, o jovem encontra dificuldades em se reinserir novamente na escola. Principalmente quando esse aluno está cumprindo algum tipo de medida socioeducativa. A lógica do fracasso escolar em diversos casos se faz presente e esse retorno acaba sendo frustrante, pois muitos problemas anteriores, que não foram superados retornam de forma mais acentuada.

Na grande maioria das vezes, a reinserção desses alunos (autores de ato infracional) na escola é fortemente marcada pela culpabilização pelo fracasso escolar. Num estudo realizado por Pires, Sarmiento e Drummond (2018), que entrevistaram 19 adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas e retornaram à escola, os autores puderam observar que o processo de reinserção desses alunos foi:

Fortemente marcado por elementos discursivos que culpabilizam os próprios adolescentes ou os professores por seu fracasso escolar, não questionando o modelo escolar e a ausência de políticas públicas voltadas para o tema. Esse fato parece decorrer da ausência de espaços de discussão nas escolas e de explicitação das posições e pressupostos que são subjacentes às práticas e aos discursos expressos (PIRES, SARMENTO, DRUMMOND, 2008, p. 14).

Diante desse contexto, observamos que a escola ainda não compreende a melhor forma de se relacionar com jovens autores de ato infracional, impossibilitando, mesmo de maneira involuntária, a permanência desses alunos na escola. No estudo

de Assis (2001), realizado com jovens que cumpriram medida socioeducativa, mais de 70% dos entrevistados já haviam abandonado a escola.

Diversos outros estudos (ARROYO, 2007; CARDOSO, 2009; CRAIDY; GONÇALVES, 2005; GALLO; WILLIAMS, 2005; ZANELLA, 2010) apontam que os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas estão evadidos da escola e os que continuam frequentando são considerados os “problemas” para os professores e equipe gestora.

Mesmo previsto no ECA (BRASIL, 1990) que adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa devem frequentar o ensino regular, o que se constata, em diversos estudos, são jovens predominantemente com baixa escolaridade e evadidos do sistema escolar (CARDOSO, 2017).

De acordo com dados do SINASE dos 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em 2002, mais da metade (51%) não frequentavam a escola e quase 90% desses jovens não haviam completado o ensino fundamental (BRASIL, 2006c). Já em 2012, numa pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Justiça (CNJ) os dados continuaram os mesmos: 57% dos entrevistados declararam que estavam evadidos da escola antes de serem internados e 87% não concluíram o ensino fundamental, sendo que outros (39%) deixaram de estudar entre a 5ª e 6ª série (BRASIL, 2012).

Dessa forma:

Nota-se, portanto, que é evidente que o preconceito é algo que se encontra ainda arraigado nas escolas, sendo, muitas vezes, reforçado por aqueles que atuam no âmbito escolar devido ao desconhecimento das leis que garantem os direitos a esses adolescentes. [...] Logo, ao se propor pensar sobre o adolescente autor de ato infracional e relação que este estabelece com a escola é necessário tomar como referência toda questão social que os constituem, o que implica na busca da compreensão da sua gênese histórico-social. Só assim se terá subsídios para incrementar as discussões e os debates no âmbito de políticas públicas educacionais que dizem respeito a adolescentes autores de atos infracionais (CARDOSO, 2017, p. 73).

Diante de tal fato, é necessário que se faça uma reflexão acerca dessas questões que tanto afligem jovens autores de ato infracional: “qual tipo de socialização oferecemos a sujeitos que, em fase de desenvolvimento, são constantemente humilhados, discriminados e agredidos?” (ZANELLA, 2010, p. 10). O que observamos é que a inclusão de jovens, especialmente os que estão em situação de conflito com a lei, tem sido uma trajetória escolar que demarca o abandono, desinteresse e evasão

escolar. Todas essas dificuldades necessitam de um olhar mais atento e sensível perante as instituições, uma vez que a educação é um direito garantido por lei, seja na modalidade regular de ensino ou na modalidade de ensino EJA.

3 OS DIREITOS HUMANOS

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 1945), os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, se aplicam a todos os lugares e são considerados universais. De acordo com Mello (2001):

Esses direitos são concebidos de forma a incluir aquelas reivindicações morais e políticas que no consenso contemporâneo, todo ser humano tem o dever de ter perante sua sociedade ou governo, reivindicações essas reconhecidas como de direito e não apenas por amor, graça ou caridade (MELLO, 2001).

Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito à moradia, ao trabalho e à educação, entre tantos outros. Todos os povos e nações merecem estes direitos, sem discriminação.

A ONU se estabeleceu em 1945, num contexto histórico tenebroso marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo específico de promover e encorajar o respeito aos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, em que, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos foi estabelecida.

Zenaide (2007) aponta que esse documento enquanto marco ético-jurídico-político implicou historicamente para a construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, e que, no campo político-institucional resultou num conjunto de responsabilidades por parte dos Estados-Membros em assumir um compromisso, por meio do ensino e educação, em promover o respeito aos seus princípios.

Na DUDH, são assinalados 30 (trinta) artigos que prezam por garantir a liberdade, justiça, dignidade e a paz mundial, sendo ela considerada um documento base para a criação das constituições e tratados internacionais entre os 192 países que assinaram a declaração.

O direito internacional define as responsabilidades e condutas dos Estados, abrangendo questões de interesse internacional como “direitos humanos, o desarmamento, a criminalidade internacional, os refugiados, a migração, problemas

de nacionalidade, o tratamento dos prisioneiros, o uso da força e a conduta de guerra, entre outros (ONU, sem paginação).

Assim, nesse contexto, é importante considerar que a evolução da história da humanidade é marcada pelo processo histórico da evolução dos direitos humanos, que ocorreu e ocorre de forma linear. Esse processo é resultado de lutas entre poderes, e linear porque mesmo com direitos garantidos em forma de lei, os direitos humanos são violados. De acordo com Bobbio (1992):

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Pode-se dizer também que a consolidação dos direitos fundamentais ao homem ocorreu a passos lentos e de fato, consolidou-se apenas com o Estado democrático de direito. De início, esses direitos perpassavam pelos direitos de liberdade, em seguida direitos de igualdade e posteriormente, solidariedade.

De acordo com Nogueira e Benevides (2015), existe no Brasil uma dificuldade recorrente de compreensão e de como se deu o desenvolvimento dos direitos humanos, processo que ainda está em fase de construção e efetivação. Diante de tal fato, os autores apontam que para superar tal dificuldade é necessária “uma mudança qualitativa da realidade – é a amplificação dos investimentos em educação em direitos humanos”. (NOGUEIRA; BENEVIDES, 2015, p. 78). Tal superação é importante pois diante de injustiças que acontecem diariamente, noticiadas pela mídia e vivenciadas socialmente, os direitos humanos caem na lógica de que não se existe direitos para os seres humanos. Sendo os direitos humanos, muitas vezes, idealizados. E tal lógica constrói a seguinte segmentação dos direitos humanos: não merecem a preservação dos direitos aqueles que violam as leis. Essa problemática necessita ser debatida para que não se distancie daquilo que é de dignidade de todos. Quando uma pessoa é contrária a garantia do direito do outro, ela está tentando contra a sua própria dignidade.

Em uma pesquisa divulgada pelo Instituto IPSOS (2018) foram entrevistadas nas cinco regiões do Brasil 1.200 pessoas a respeito da temática dos direitos humanos. Os dados revelaram que seis em cada dez brasileiros se dizem a favor dos direitos humanos, e mesmo sendo favoráveis aos direitos humanos, muitos

demonstraram que desconhecem ao que de fato esse direito significa, pois 63% dos entrevistados relataram que os “direitos humanos defendem mais bandidos do que as vítimas” (IPSOS, 2018).

Outro dado instigável dessa pesquisa mostrou que 43% dos brasileiros possuem receio de falar sobre direitos humanos com outras pessoas e serem vistos como alguém que defende bandidos. Tal dado revela que muitas vezes, os direitos humanos são vistos como tendências ideológicas, encoberto por uma onda conservadora que vem se instalando no Brasil nos últimos tempos. Além disso, mais da metade dos entrevistados (54%) concordaram com a seguinte frase: “os direitos humanos não defendem pessoas como eu” (IPSOS, 2018). Quando uma pessoa não se considera contemplada pelos direitos humanos, ela desconhece o que de fato são os direitos humanos. Essa discussão precisa ser debatida, pois de acordo com Cersosimo (2018) a pesquisa demonstrou que existe uma demanda da população brasileira que deseja entender melhor o significado e a atuação dos direitos humanos no Brasil.

De fato, muitas pessoas desconhecem os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um desafio para toda a sociedade, pois falar em direitos humanos é falar em dignidade humana. Não importa o lugar, condição social ou econômica, todos precisam ter a garantia de viver em condições humanas.

Além disso, discussões pautadas sobre direitos humanos fortalecem a democracia no Brasil, e combatem violências de todos os tipos: preconceitos, machismo, homofobia, abuso sexual, racismo, e tantos outros tipos que violam a dignidade humana. Tal discussão é de extrema importância pois somente no ano de 2016, a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (disque 100) recebeu mais de 133 mil denúncias de violações de direitos humanos, envolvendo crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, população LGBT, em situação de rua, em privação de liberdade, comunidades tradicionais, entre outras que atingem populações vulneráveis (BACCI, 2016).

Assim, nesse contexto que demarca tanta violação dos direitos humanos, em que pessoas das mais diferentes esferas da sociedade vêm sofrendo com preconceitos, indiferenças, desigualdade, discriminações e violências, entendemos a escola como espaço transformador e privilegiado para tratar todas essas questões de

violação aos direitos humanos, na tentativa de ocupar esses espaços e trazer para a escola uma educação emancipadora acerca dos direitos humanos.

Compreendemos também que é na própria escola que muitos dos direitos dos alunos são violados, e por conta disso, existe a necessidade de se difundir uma educação em e para direitos humanos na escola, com alunos, professores, funcionários e equipe gestora, afim de que se construa uma escola mais justa e igualitária para todos, pautada nos princípios éticos dos Direitos Humanos.

É importante ressaltar que nessa seção não iremos abordar todos os momentos que perpassam a trajetória histórica dos direitos humanos, e para melhor compreender esse histórico indicamos os autores Santos; Chauí (2013); Lembo (2007); Mondaini (2009) e Maranhão (2009) que apresentam de forma ilustre esse contexto histórico e importante para a compreensão acerca dos direitos humanos.

3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Discutir direitos humanos na escola nem sempre é tarefa simples. À escola fica reservado o papel de apresentar os direitos humanos na teoria e também buscá-los na prática. Não basta apenas ensinar os artigos e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos aos alunos, é preciso e necessário vivenciá-los. E o papel social da escola de conscientização acerca dos direitos humanos vai muito além do que eles são. É preciso criar uma cultura diversificada amparada numa sociedade de direitos.

De acordo com Zluhan e Raitz (2014), a escola não pode ser somente considerada transmissora de conhecimentos, mas sim:

[...] um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e venham a viver com dignidade e igualdade (ZLUHAN e RAITZ, 2014, p. 34).

A educação em direitos humanos sempre teve papel significativo diante da história da humanidade, mostrando-se necessária em diversos momentos no decorrer dos anos, cabendo à escola papel tão significativo e extremamente necessário, uma vez que ela possibilita espaço de socialização e formação cidadã. É nela que os alunos estão presentes todos os dias, demonstrando potencial para promover,

defender e reparar violações aos direitos humanos. Entendemos a escola como um lugar privilegiado para trabalhar a educação em direitos humanos, porém todas as instituições podem assumir esse tipo de educação pretendida, podendo ampliá-la e aproximá-la de todas as pessoas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (2003):

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2003).

A educação em direitos humanos se estruturou de forma mais significativa no Brasil a partir de 1980, quando ocorria o processo de redemocratização no país:

Nesse contexto, o reconhecimento e a afirmação dos direitos humanos emergiram como importantes instrumentos para a construção de uma cidadania ativa. Atualmente, vive-se sob o paradoxo de popularizar e universalizar os direitos humanos diante das cotidianas e sangrentas violações a que assistimos ao vivo na mídia e que são amplamente exploradas por todos os meios de comunicação, naturalizando-as e mostrando quão frágeis se constituem os mecanismos que zelam pela efetivação dos direitos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 38).

Entendemos a educação como um direito indispensável que proporciona o acesso a diversos outros direitos. Após a Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), efetivamente, a educação passou a ser um direito público-subjetivo e a atender todos os níveis educacionais. Relacionado ao campo dos direitos humanos, podemos atribuir também os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997, até 2017 com a implementação da BNCC), o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996/2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003 e 2006) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em 2012. Estes documentos

estabelecem planos e ações direcionadas à formação cidadã, e também respaldam a escola na temática dos direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003) reconhece que é na escola que o processo formativo do indivíduo acontece e pressupõe o “reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, p. 31). O desenvolvimento desse processo só ocorre quando a escola contribui para a educação em direitos humanos, pois é importante garantir a “dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (BRASIL, p. 31).

É somente através desses princípios que se pode estabelecer uma cultura democrática respeitando as singularidades de cada indivíduo e proporcionando sua participação na sociedade de direitos: “É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2012, p. 487).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2003, p. 32).

Essas dimensões precisam ser trabalhadas em conjunto com toda a equipe escolar, e é necessário que todos os envolvidos compreendam a importância de tal, pois deve-se:

[...] conhecer os direitos humanos não como um dogma, como um conjunto de artigos prontos, acabados, definitivos. A Declaração Cinquentenária é muito boa, merece ser lida e conhecida, vivida e cumprida, mas tem lacunas – resultantes da época em que foi escrita, de sua temporalidade. Por isso, celebrar e valorizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] é entender que ela precisa ser acrescida, complementada, aperfeiçoada. Além de cumprida, é óbvio (ALENCAR, 1998, p. 28).

No Brasil, a implementação da Declaração citada acima, bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos avançam e recuam, progridem e regridem, pois, em parte, nossa sociedade ainda está enraizada em uma herança histórica que traz consigo preconceitos e discriminações passadas, problemas não superados que permanecem até os dias de hoje. O Brasil, em sua história, carrega de forma naturalizada, diferentes violações de direitos humanos, tais como a escravidão e a ditadura (com o uso da tortura).

Tais fatores refletem diretamente dentro do contexto escolar, uma vez que os sujeitos ali inseridos compartilham de todas as mazelas de uma sociedade desigual que viola constantemente os direitos humanos: “a escola é parte integrante da sociedade e não consegue viver apartada dela, seus muros não conseguem impedir o reflexo das desigualdades, das violências e das tragédias (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 36):

No Brasil, há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e convivem diariamente com a violação dos seus direitos, o analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito aos princípios básicos da humanidade (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 36).

Todas situações de violências citadas acima refletem no cotidiano da escola e elas precisam ser discutidas; a educação em direitos humanos respaldada em diversos documentos legais disponibilizados pelo governo federal possibilitam essas discussões e direcionam as práticas. Dessa forma:

a escola e seus atores necessitam pensar sobre essa realidade social repleta de fragilidades, que precisam ser expostas e refletidas, a fim de que se possam implantar projetos e programas que estendam pontes entre as milhares de ilhas egocêntricas, que permitam visualizar para além da geografia individual. Contudo, esse ideal só será alcançado quando todos os agentes pedagógicos (escolas, igrejas, ONGs, Estado, empresas privadas, movimentos sociais, entre outros) forem capazes de pensar em uma pedagogia para os direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 39).

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2018 (BRASIL, 2018), referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares, os sistemas de ensino precisam oferecer formação pautada nos direitos humanos, em competências socioemocionais e na empatia. Concomitante a isso, as Diretrizes

nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) contribuem para que os sistemas de ensino e instituições de educação consigam elaborar propostas pedagógicas significativas em educação em direitos humanos:

Cabe chamar a atenção para a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo a participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas (BRASIL, 2012, p. 14).

Entendemos que, consolidar de fato, na escola a educação em direitos humanos leva tempo, e isso requer enfrentar diversos desafios, entre eles, principalmente, a formação de professores e demais atores da escola. Nesse contexto, no Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, existe essa preocupação com a ampliação da:

[...] formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (BRASIL, 2010, p. 162)

De acordo com Zluhan e Raitz (2014, p. 44), nesse sentido:

é fundamental que o educador tenha oportunidade de participar de cursos de formação inicial e continuada, voltados para a difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar [...]. Por isso, as instituições escolares necessitam refletir sobre seus pressupostos pedagógicos, para superar práticas tradicionais de educação, pautadas na obediência e no medo, para elaborar uma nova cultura, que significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes e atitudes, hábitos e comportamentos baseados nos princípios dos direitos humanos – não mediante a imposição desses valores, mas por meios democráticos de construção e participação que possibilitem a experiência de tais direitos.

Assim, é importante que essa formação seja de dentro para fora, pois, toda a equipe escolar precisa estar imersa nos pressupostos pedagógicos da educação em direitos humanos. Para que, de fato, a educação em direitos humanos se concretize, Tavares (2012) afirma que é necessário que o educador:

a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo dos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos (TAVARES, 2012, p. 496).

Diante do fazer pedagógico citado acima por Tavares (2012), é importante que os cursos de formação em licenciaturas abordem a temática da educação em direitos humanos, pois serão futuros profissionais que estarão na prática pedagógica.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), para o ensino superior fica estabelecido que:

a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No ensino, por exemplo, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos.

Dessa forma, entendemos que somente com o conhecimento sobre educação em direitos humanos pode-se concretizar, na escola, uma educação de qualidade, que seja pautada em todos os princípios éticos humanos. É necessário que a instituição escolar, representada pelos governantes assumam práticas e ações que possibilitem aos alunos e comunidade escolar o conhecimento acerca de seus direitos, e que os mesmos possam compreender quando estão sofrendo algum tipo de violação. E não somente compreender quando seus direitos estão sendo violados, mas quando se constitui como agente violador ou ainda, desenvolva a alteridade,

reconhecendo quando outros vivenciam situações que ferem a dignidade humana. Também obter o suporte para que os ciclos de violências sejam quebrados e banidos da sociedade.

4 METODOLOGIA

4.1 PARTICIPANTES E ESCOLA

Os participantes da presente pesquisa foram professores, equipe gestora e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro, interior de São Paulo.

A partir do entendimento com a Secretaria de Educação do município foi apresentada a pesquisa bem como a solicitação para realizar contato com a escola. Após todos os trâmites legais terem sido concluídos, foi marcado uma reunião com a direção da unidade escolar para apresentar a pesquisa e realizar o convite. Nessa reunião estavam presentes o diretor e a professora coordenadora, a orientadora professora Débora e eu, como pesquisadora.

O diretor da unidade escolar foi muito convidativo em nos receber. Apresentou a professora coordenadora pedagógica da escola, que se disponibilizou a nos dar todo suporte necessário. Explicamos sobre como se daria a pesquisa, qual a sua proposta, bem como os objetivos e procedimentos metodológicos. O diretor na unidade escolar consentiu com a pesquisa, e relatou como era a escola e suas características. Ele contou que esse era o seu primeiro ano como diretor da escola, e que todos, ainda, estavam em fase de adaptação, porém tudo vinha caminhando muito bem. De acordo com o diretor, a escola estava “sem regras”, o que dificultava o trabalho pedagógico em sua totalidade. Mesmo diante desse contexto de mudanças, ele relatou que estava conseguindo realizar o seu trabalho, bem como obter boas relações com toda a comunidade escolar.

Sobre a escola e suas características, o diretor relatou que a maioria dos alunos da escola são oriundos de diversos bairros da cidade, sendo muitos considerados bem distantes, onde é preciso que o estudante pegue dois ônibus para chegar até a escola. Bem brevemente foi relatado as características de cada sala de aula, com ênfase ao comportamento difícil da 7ª série. O diretor relatou que essa era uma das salas que mais apresentava problemas referente a aprendizagem, conflitos entre as gerações (idade), sendo uma sala com alguns alunos bem difíceis de lidar. De acordo com a fala do diretor, foi possível perceber que situações envolvendo violências aconteciam no âmbito dessa sala de aula. A decisão da escolha da sala ficou a nosso critério, e

ali diante da coordenadora pedagógica e do diretor decidimos pela sala da 7ª série. Justificamos a escolha justamente por se tratar de uma sala que vivenciava conflitos e situações de violências, retratadas pela direção. Os gestores consentiram com a nossa escolha e se demonstraram entusiasmados na realização da pesquisa.

Inicialmente, a sala da 7ª série era composta por 31 alunos no total, sendo que sete alunos ainda não haviam completado 18 anos. Três alunos estavam sendo atendidos na sala de Atendimento Educacional Especializado, pois apresentavam o laudo de deficiência intelectual. Dois alunos cumpriam medida socioeducativa² – o diretor manteve sigilo sobre os nomes, seguindo o que a legislação determina – e, um aluno que morava nas Aldeias Infantis³.

Segundo o diretor, algumas mudanças na sala haviam sido feitas para que fosse diminuído o conflito entre as gerações de idade presente na sala. Sobre esse conflito existente na 7ª série, o diretor relatou que gostava de tal situação, pois segundo ele, ajudava na socialização dos alunos.

Referente a evasão escolar, foi relatado que essa era uma realidade que todas as salas da EJA vivenciavam e que tal fato já vinha ocorrendo, mesmo no início do ano.

Em relação aos professores da unidade escolar, o diretor relatou que eles sentiam necessidades de mudança no ambiente escolar, e não demonstraram resistência em aceitar a sua nova gestão. Estavam empenhados em contribuir para melhorias na escola e que, diante de tal situação, ele acreditava que todos aceitariam de forma tranquila a realização da pesquisa.

Nesse sentido, diante dessa breve reunião com o diretor da escola, foi agendado a reunião com os professores, no HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo⁴, onde seria apresentado a pesquisa, o convite à participação da mesma,

² Medidas socioeducativas são respostas que o Estado dá ao adolescente que pratica ato infracional, entendido como crime ou contravenção penal pela legislação brasileira. As medidas socioeducativas podem acontecer em liberdade, em meio aberto ou, com privação de liberdade, sob internação.

³ Aldeias Infantis é uma organização humanitária global de promoção ao desenvolvimento social, que trabalha desde 1949, na defesa, garantia e promoção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

⁴ O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido pelas escolas com o intuito de reunir professores, coordenadores e direção para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades do contexto escolar. Geralmente, 1 vez por semana, com duração de 1h40min.

bem como a assinatura dos Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ por todos os participantes.

Também ficou decidido que, toda segunda-feira, na primeira aula de português, seriam realizadas as oficinas de educação em direitos humanos com os alunos. Posteriormente o diretor contatou a professora da sala que, aceitou ceder a primeira aula de sua disciplina para a realização das oficinas.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa integra uma pesquisa maior denominada "Educação em Direitos Humanos na Escola: Investigação em intervenção propositiva", que investiga a temática da educação em Direitos Humanos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa GEPEPDH aprovada pelo CEP (CAAE:89077318.9.0000.5465).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), possibilitando a garantia de direitos aos participantes da pesquisa. Somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁶, os participantes da pesquisa responderam ao questionário individual e participaram das oficinas.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, que para sua execução utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionários, pesquisa-ação (oficinas) e grupo focal.

A pesquisa de abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, como os significados, motivos, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2002).

A análise dos dados foi subsidiada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que, segundo a autora, é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, em

⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética. Ele permite ao participante da pesquisa tomar sua decisão de forma justa, sem constrangimentos e de forma esclarecedora. É um documento obrigatório nos projetos de pesquisa que envolve seres humanos.

⁶ O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido é um documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (COMITÊ DE ÉTICA UNESP).

constante aperfeiçoamento, se aplicando a discursos diversificados (BARDIN, 2011, p. 15).

Dessa forma, inicialmente foram aplicados questionários para levantamento dos conhecimentos prévios sobre educação em direitos humanos e temas de interesse, onde as questões emergidas dos participantes foram base para preparação e realização das oficinas que integraram a pesquisa-ação.

As oficinas com os alunos aconteceram uma vez na semana, com duração de aproximadamente 50 minutos, e com os professores e equipe gestora, uma vez no mês durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, com duração de aproximadamente 1h30 min. Tanto com os alunos, quanto com os professores e equipe gestora foram aplicados os questionários acerca de um levantamento prévio sobre educação em direitos humanos.

Após a finalização das oficinas, foi realizado um grupo focal para discussão e avaliação da proposta formativa com os participantes.

Para Powell e Single (1996), o grupo focal é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996, p. 449). Dessa forma, o grupo focal possibilitou avaliar as oficinas, bem como a pertinências das mesmas. Dessa forma:

A pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos preponderantes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão. O ângulo no assunto com o grupo focal deve ser mantido, haja vista que o facilitador deve propiciar um clima aberto de forma que os participantes sintam-se confiantes para expor suas opiniões; logo, não é necessário que se faça uma preparação dos assuntos em pauta (LOPES, 2014, p. 484).

Nesse sentido, a utilização do grupo focal justifica-se, pois, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p.09).

Assim, entendemos que a realização do grupo focal possibilita uma sensibilidade por parte de todos os envolvidos, sem o sentimento de obrigatoriedade, mas sim de cooperação e interação entre os sujeitos.

4.3 A PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA PARTICIPATIVA

Depois da realização dos questionários, transcrição e estudo dos dados obtidos, foi realizada a proposta de intervenção, denominada metodologicamente como pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Thiollent (1985) não considera a pesquisa-ação e pesquisa participante como sinônimos. Como destacado, segundo o autor, a pesquisa-ação deve sempre estar ligada com uma ação ou resolução de um problema coletivo, tendo sua base empírica.

Sobre o surgimento da pesquisa-ação Tripp (2005) aponta que:

é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la". (TRIPP, 2005, p. 445).

Ainda, segundo o autor, a denominação "pesquisa-ação" foi considerado um termo geral para quatro processos diferentes, sendo eles "pesquisa-diagnóstico", "pesquisa participante", "pesquisa empírica" e "pesquisa experimental".

Em relação à pesquisa participante também não existe um consenso sobre sua origem, devido a diversas contribuições históricas ao seu desenvolvimento (SOARES; FERREIRA, 2006).

Dessa forma, não podemos analisar a pesquisa-ação e a pesquisa participante como fenômenos isolados (MARTINS, 2005). Em 1970, vários países da América Latina estavam no regime militar e ditatorial, onde muitas pessoas foram oprimidas e não tiveram sua liberdade de expressão respeitada:

Historicamente a pesquisa participante e a pesquisa-ação constituíram-se como formas alternativas à opressão, questionando o saber dominante e o paradigma positivista da neutralidade científica, desenvolvendo-se principalmente na prática militante. Nesse contexto, o método materialista histórico e dialético é colocado como uma das possibilidades de contraposição ao positivismo e de transformação da sociedade (MARTINS, 2005, p. 140).

Foi na década de 1970 que a pesquisa-ação/participante surgiu como projeto metodológico, com base nas experiências de Paulo Freire, subsidiados pelos princípios de seu livro “Pedagogia do Oprimido”. Grupos da igreja católica, vinculados a Teologia da Libertação, foram os principais responsáveis pelas primeiras experiências de pesquisa participante (MARTINS, 2005).

De acordo com Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante existiu em diferentes tradições, e as experiências pioneiras estão relacionadas a Orlando Fals Borda e Paulo Freire. Foi compreendida quando relacionada aos contextos sociais e políticos dos tempos de sua instauração entre os anos 70 e 80 na América Latina, como mencionado acima.

De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação tende a ser participativa pois ela possui um método participativo desde sua origem, existindo também muitas visões e utilização do termo participação:

existe extensa literatura dedicada à pesquisa-ação participativa, como se fosse possível ela não ser participativa, quando todo o mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela, enquanto, por outro lado, outros a veem como um processo coletivo de consequências políticas (TRIPP, 2005, p. 454).

Dessa forma, entendemos a pesquisa-ação como uma metodologia que permite a execução da pesquisa participante, ambas são distintas, porém com métodos muito parecidos e eficazes na realização das oficinas.

As oficinas foram pensadas num processo de colaboração, entre a pesquisadora e alunos do projeto de extensão (grupo que também discute a temática da educação em direitos humanos na escola), professores, gestores da escola e os alunos. As temáticas partiam da realidade dos sujeitos pesquisados e com ação na prática reflexiva.

As discussões levantadas em cada encontro eram consideradas fios condutores para as oficinas seguintes, o que possibilitou uma contínua reflexão sobre os temas emergidos, bem como apreensão de conhecimentos construídos.

O modo cooperativo e participativo com os alunos permeou as discussões, sendo entre seus pares ou expondo opiniões para todos os presentes e ressignificando aquilo que era construído no coletivo, considerado uma ação-reflexão:

Os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona. Por

conta da dialética ação-reflexão afirmam-se como sujeitos, seres de relação, no mundo, com o mundo, e com os outros, pela mediação do mundo-linguagem. Os seres humanos atuam sobre a realidade objetiva e sabem que atuam: podem objetivar tanto a realidade quanto a ação e podem comunicar isso tudo na forma de linguagem (KRONBAUER, 2008, p. 27).

As oficinas, tanto com alunos, quanto com os professores e equipe gestora foram pensadas como o Círculo de Cultura sistematizado por Paulo Freire (1991), através de uma proposta pedagógica que possuía caráter democrático e libertador, propondo uma aprendizagem integral aos participantes através de situações problemas vivenciados em seu contexto.

O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e de outros grupos semelhantes da década dos sessenta. Mas foi nessa época e associado a experiências de Cultura Popular que eles se difundiram e se tornaram uma nova e norma de trabalho coletivo (BRANDÃO, 2008, p. 77).

Os Círculos de Cultura de Paulo Freire foram didaticamente estruturados na investigação do universo vocabular, do qual são extraídas palavras geradoras (DANTAS; LINHARES, 2013). De acordo com as autoras, o universo vocabular é considerado um estudo da realidade, ou seja, os modos de vida do grupo, permitindo uma aproximação com a linguagem e formas de falar da vida local; as palavras geradoras são orientações que permeiam as discussões e assuntos debatidos. Esses dois eixos norteadores permitiram ao educador/pesquisador momentos de interação que levou a um tema gerador geral: “vinculado a ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social” (DANTAS; LINHARES, 2013, p.74). A partir da tematização, que é o processo onde as palavras geradoras são codificadas e decodificadas, buscou-se a consciência sobre o que se é vivido, através do seu significado social:

possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida (DANTAS; LINHARES, 2013, p. 74).

Não se pode também deixar de problematizar as questões emergidas, pois tal problematização é um momento decisivo para a superação e transformação do

contexto vivido. “A ação de problematizar em Paulo Freire impõe ênfase no sujeito prático que discute os problemas surgidos da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la”. (DANTAS; LINHARES, 2013, p. 75).

Na ação de problematizar existe a ação de transformação e de detectar novos problemas que existem na realidade, o que resulta em conhecimentos básicos para uma vivência de experiências significativas.

Os círculos de cultura têm como base o diálogo, pois possibilitam a ampliação da consciência crítica sobre a realidade e colocam todos os sujeitos em grau de igualdade, contrapondo a ideia de opressão e dominação.

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’ (BRANDÃO, 2008, p. 77).

Assim, os fundamentos dos círculos de cultura podem ser sintetizados dessa maneira, possibilitando aos alunos formas de expressão, o que muitas vezes é silenciado dentro da sala de aula, e nas oficinas foi utilizado como ferramenta que proporcionava a fala e reflexão de pensamentos.

5 OFICINAS

5.1 OFICINAS COM OS ALUNOS

Apresentação e aplicação dos questionários

Inicialmente nos apresentamos aos alunos, informando nomes, formação, e o projeto de pesquisa desenvolvido na universidade. Também foi mencionado que as oficinas integrariam os dados de uma pesquisa científica, e por isso seria importante a assinatura do Termo de Consentimento. Sentimos que nesse momento os alunos ficaram um pouco receosos, muitos tiveram dúvida entre assinar ou não. Alguns pediram para trazer o termo na semana seguinte pois queriam mais tempo para pensar. Novamente foi explicado e ressaltado alguns pontos para que pudéssemos esclarecer todas as dúvidas.

Vale ressaltar que anteriormente, havia sido entregue pela direção o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, aos alunos menores de 18 anos, para que pudessem levar aos pais. Nesse dia, a coordenadora pedagógica nos entregou os termos que os pais/responsáveis já haviam assinado.

Nesse momento, sentimos alguns dos alunos bem distantes, principalmente os mais jovens sentados ao fundo da sala de aula. Eles conversavam, e davam risadas, sem muito se importar com o que estávamos expondo. Os alunos sentados mais a frente, pareciam prestar mais atenção, e a única dúvida que surgiu entre eles foi a preocupação em relação a atividades extraclasse, se deixaríamos algum tipo de pesquisa ou lição para casa. Nós esclarecemos que não, e que eles levariam para casa apenas reflexões e pensamentos sobre as temáticas abordadas.

Diante dessa situação, entregamos os questionários para todos que assinaram os termos, fomos lendo questão por questão e dando alguns minutos para que respondessem com calma. Em cada questão, os alunos esboçavam ou não algum comentário sobre o tema, porém quando a questão envolveu o abuso policial, de forma geral a sala se exaltou. Ouvimos comentários do tipo “não vou falar nada, não sou x9” – referindo-se a alguém que não delata o outro. Isso nos mostrou que essa questão do abuso da polícia podia nos dar indicativos de que os alunos ali presentes sofreram ou presenciaram esse tipo de violência.

Teve uma aluna que não quis responder ao questionário. Ela assinou o termo, mas disse que não queria participar. Nesse momento não insistimos, porém, a professora da sala veio nos relatar em particular que a aluna em questão ainda não sabia ler e escrever, e ela tinha vergonha que seus amigos soubessem disso. Dessa forma, o questionário ficou com a professora que se prontificou a mais tarde, responder juntamente com ela e nos devolver na semana seguinte.

Assim, identificamos algo recorrente na EJA: a distorção entre a série que o aluno está frequentando e o que de fato ele consegue acompanhar como conteúdos programáticos para uma 7ª série.

Através do questionário aplicado identificamos que, na opinião dos alunos, a escola serve para aprender a ler e escrever, e está sempre associada à questão de que se precisa dela para conseguir um emprego e condições de vida melhores.

Dos 17 alunos que responderam e entregaram os questionários, 10 assinalaram que sentem a escola como um direito; 13 consideram a escola como um lugar de aprendizado; nove sentem a escola como um lugar para fazer e encontrar amigos; sete consideram a escola como um lugar agradável; três sentem a escola como uma obrigação; dois assinalaram sentir que a escola é um lugar onde as pessoas são tratadas de formas diferentes; um sente a escola como um lugar melhor que sua própria casa e um aluno sente a escola como uma prisão.

Sete alunos relataram nunca ter visto acontecer na escola situações de machismo, homofobia, racismo, preconceito ou discriminação e quatro assinalaram ver ser sempre ou às vezes.

Muitos alunos deixaram algumas questões em branco, ou assinalaram mais de uma vez a mesma resposta para a pergunta. Em decorrência dessa atitude, entendemos ser pouco viável a análise de algumas questões do questionário. Observamos que os alunos possuíam muitas dificuldades em realizar o que estávamos propondo, provavelmente pela dificuldade de interpretação, por mais que tenhamos lido todas as perguntas e dado um determinado tempo para pensar a assinalar a resposta. Dificuldades de entendimento e de relacionar a resposta a pergunta podem ser algumas das justificativas para questões não assinaladas. Era visível a dificuldade de compreensão e/ou receio, provavelmente em errar, se considerarmos a lógica da escola.

Quando perguntado quais temas consideravam importantes a serem conversados em sala de aula, cinco alunos deixaram as linhas em branco; os demais, copiaram as situações que apareceram no enunciado de uma das perguntas do questionário: racismo, preconceito, discriminação, desrespeito ao professor, desrespeito entre alunos, desrespeito do professor com o aluno, uso de drogas, abuso policial, tráfico de drogas, intolerância religiosa, bullying, machismo, violência verbal, roubo/furto e destruição do prédio.

Outras palavras que apareceram de diferente foi: “como melhor se portar na escola”, “destruição dos materiais escolar”, política, educação, “acho que todos os temas”, violência, desrespeito, “seres humanos” e “respeito aos professores, eu acho que os alunos não devem responder o professor e faltar com respeito. E não ter bagunça na sala de aula”.

Podemos considerar a dificuldade em pensar sobre os temas propostos e, principalmente, o desconhecimento da associação entre direitos humanos e escola, ou ainda, de temas do cotidiano de vida considerados como temas na escola. Entendemos que o processo de naturalização das violências dificulta a discussão desses temas ou de se pensar em temas do dia a dia da vida.

5.2 APRESENTANDO AS OFICINAS

O envolvimento dos participantes da pesquisa aconteceu através das oficinas realizadas mensalmente com professores e equipe gestora e semanalmente com os alunos.

Com os professores e equipe gestora as oficinas aconteceram no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com duração de aproximadamente 1h30 min. Todos os professores da EJA participaram das atividades bem como toda a equipe gestora – diretor, duas vice-diretoras e uma professora coordenadora pedagógica.

Inicialmente a pesquisa foi pensada para ter a duração de um semestre letivo (seis meses), porém no decorrer do processo, sentimos a necessidade da continuidade por mais um semestre letivo. Essa necessidade se deu porque observamos que algumas temáticas precisavam ser abordadas novamente ou aprofundadas. Desta forma, a coleta de dados ocorreu por 9 meses.

Nas oficinas foram trabalhados temas que emergiram dos questionários, buscando identificar formas de violação dos direitos humanos presentes no contexto escolar e na vida dos participantes.

Com a proposta metodológica de pesquisa-ação, os participantes também atuaram na elaboração das temáticas. Os assuntos indicados pelos alunos foram trazidos constantemente em oficinas posteriores, e foram pensados para que contemplassem todas as reflexões, opiniões e expressões de cada oficina.

As oficinas aconteceram dentro da sala de aula e na maioria das vezes, com os alunos dispostos em um círculo. Dependendo da oficina, eles formavam pequenos grupos e/ou duplas. A socialização foi sempre exposta para todos da sala, embora algumas vezes existissem alunos que conversavam individualmente com a pesquisadora.

Quadro 1 – Temas desenvolvidos nas oficinas com os alunos

TEMAS	QUAIS OS OBJETIVOS	MATERIAIS UTILIZADOS
Oficina 1: Violência	Identificar o que os alunos consideravam violência	Imagens reproduzidas através do Datashow sinalizando algum tipo de violência: verbal, física, psicológica e etc.
Oficina 2: Violência	Identificar o que os alunos consideravam violência e quais tipos já haviam presenciado e/ou praticado	Imagens reproduzidas através do Datashow sinalizando algum tipo de violência e uma linha vertical traçada no meio da sala de aula.
Oficina 3: Violência contra a mulher	Identificar e discutir o machismo na sociedade e violação dos direitos das mulheres	Trechos da música “Hei Mulher” e produção de um cartaz sobre a temática
Oficina 4: Estereotipo de gênero e machismo	Identificar violências contra a mulher que são	Frases machistas

	naturalizadas diariamente	
Oficina 5: Gravidez na adolescência	Discutir a questão do gênero/feminino diante das atribuições que a mulher possui na sociedade	Documentário “Meninas” (WERNECK, S. 2006).
Oficina 6: Racismo	Discutir situações de racismo sofridas na escola e sociedade	Documentário “Vista minha pele” (ARAÚJO, Z. J. 2008)
Oficina 7: “Quem sou eu?”	Discutir as diversas formas de se expressar em nossa sociedade, contextualizando a arte	Slides com imagens e vídeos sobre o grafite.
Oficina 8: Continuidade do projeto	Conversa com os alunos sobre o interesse em prosseguir com as atividades do projeto	Música: “Normal é ser diferente”
Oficina 9: Assédio e violência contra a mulher	Contextualizar violações contra a mulher que são naturalizadas em letras de músicas cantadas diariamente	Letras de músicas com vários estilos musicais
Oficina 10: Jogo 10 de 10	Socializar os conhecimentos dos alunos e equipe do projeto/pesquisadora	Perguntas e dicionário
Oficina 11: Confraternização com os alunos – finalização e início de semestre	Devolutiva sobre o projeto e socialização de conhecimentos adquiridos	Produção de cartazes

Oficina 12: Meritocracia	Contextualizar com os alunos a questão da desigualdade social, oportunidades e privilégios	Perguntas envolvendo a meritocracia
Oficina 13: O que é direito?	Discussão com os alunos acerca dos direitos universais e violações dos mesmos.	Leitura da adaptação de Ruth Rocha (2014) “Declaração Universal dos Direitos Humanos”.
Oficina 14: O papel da mulher negra na sociedade	Discussão sobre o racismo, envolvendo mulheres negras e seu papel na sociedade antigamente e dias de hoje	Filme: “Histórias cruzadas” (TAYLOR, T. 2011)
Oficina 15: O papel da mulher negra na sociedade	Discutir a questão da mulher negra na sociedade e situações de racismo e discriminação de acordo com a classe social do indivíduo.	Filme: “Histórias cruzadas” (TAYLOR, T. 2011)
Oficina 16: Identidade e expressão	iniciar a reflexão sobre o tema identidade e como ela se forma dentro de cada indivíduo.	Capítulos do livro “A estória de Severino e a estória de Severina: um ensaio de Psicologia Social” de Antônio da Costa Ciampa” (1983) e reprodução da música “Metamorfose ambulante” de Raul Seixas.

Oficina 17: Identidade - Como eu me vejo? Quem sou eu?	Discussão acerca do “eu”.	Produção da linha do tempo individual produzida por cada aluno.
Oficina 18: Representação do eu através da Tag	Discussão da “tag” no grafite e estruturação das palavras: pichação e grafite.	Produção da própria tag por cada aluno e vídeos com a temática envolvendo pichação e grafite
Oficina 19: Grafite no muro da escola	Manifestação através do grafite do que representa a escola e o que representou as oficinas para os alunos.	Tintas, pincéis, sprays...
Oficina 20: Trabalho	Discussão acerca do trabalho infantil, conciliação entre estudos e trabalho e oportunidades de emprego para jovens.	Vídeos didáticos sobre trabalho infantil e empregos.
Oficina 21: Coletivo Mãe África	Discussões sobre temáticas já trabalhadas relacionando racismo e desigualdade social.	Slides do coletivo.
Oficina 22: Alunos na UNESP	Finalização das oficinas com confraternização na universidade.	Vídeo institucional da universidade.

Fonte: elaborado pela autora

OFICINA 1

Iniciamos essa primeira oficina conversando um pouco com os alunos, onde puderam se apresentar e também conhecer os colegas de sala. A maioria disse seu nome, idade, onde trabalhava (função que exercia) e o bairro onde morava. Nesse momento, evidenciamos a fala do diretor da escola, que relatou que os alunos são advindos de bairros bem distantes da escola. Muitos desses bairros considerados periféricos. Alguns alunos não quiseram se apresentar, nem mesmo dizer o nome. A resistência ao tema ou ainda, na exposição de si pareceram demarcar o grupo. Novamente, observamos muita conversa paralela, risadas fora do contexto, geralmente dos que estavam sentados mais ao fundo da sala de aula.

A proposta dessa oficina foi introduzir a temática da violência. O que é violência? Como ela acontece? O que é considerado violência para mim, pode ser considerada para o outro? Por quê? Nesse contexto, levamos os alunos a sala de multimídia, para que pudessem ver algumas imagens selecionadas, e dizer se aquela cena demonstrava ou não algum tipo de violência e qual a justificava.

Enquanto as imagens eram exibidas, os alunos assinalavam se consideravam ou não violência e fomos comentando junto a eles, uma a uma. Durante as imagens, refletimos sobre as diversas formas de violência e como elas podem acontecer. Os alunos foram dando exemplos do seu dia a dia, e fomos contextualizando com a temática da oficina.

Por conta do tempo, não conseguimos finalizar essa oficina. A troca de salas e manutenção nos equipamentos atrasou o início da oficina. A sala de multimídia da escola é bem ampla, muito espaçosa, com muitas cadeiras. Por conta desse espaço, os alunos distanciaram-se de nós, por mais que tenhamos pedido para que se aproximassem, e isso deu abertura para mais conversas paralelas. Por esses motivos – tempo de locomoção, espaço da sala - resolvemos por usar os serviços de multimídia sempre na sala de aula. Explicamos os motivos à gestão da escola que nos entendeu e concordou com a escolha.

OFICINA 2

Em decorrência dos contratempos ocorridos na oficina anterior, decidimos levar mais algumas imagens que representavam algum tipo de violência para finalizarmos as discussões acerca do que é ou não violência. O objetivo foi dar continuidade a

discussão anterior, identificando o que consideravam violência e quais tipos já haviam presenciado e/ou praticado.

Nesse dia, logo de início, alguns alunos mais jovens quando chegaram na porta da sala e nos viram, reclamaram, demonstrando não estarem satisfeitos com nossa presença ali, como se os incomodássemos. Demoraram um pouco a entrar na sala, e entraram resmungando algo entre eles. Sentimos que nossa presença estava provocando certo desconforto, e pensamos que tal desconforto demonstrava que estávamos provocando-os a pensar.

Ao iniciarmos os slides com as imagens, a temática do machismo surgiu por parte dos alunos. A figura 1, de uma criança – menina – levando uma bronca de um adulto homem. A criança apresentava estar bem assustada e chorava. Então surgiu a seguinte fala por parte de um dos alunos:

“Pode falar alto com uma criança menina, porque ela é uma menina, em menina precisa dar um “salve” diferente”.

Tentamos contextualizar o que seria dar um “salve diferente”, como seria com meninos? Só por que ela é menina? E mesmo se fosse menino, é adequado tal atitude com uma criança? Muitos alunos concordaram, mas muitos também se posicionaram contra, no sentido de que uma criança ainda não consegue entender como um adulto, e que precisa ter o jeito certo de se conversar com ela. Abaixo segue a imagem discutida:

Figura 1 - criança sofrendo violência



Fonte: site Educar

Uma aluna deu o exemplo de seu neto, que por ele ser uma criança bem agitada, todos em sua família lhe chamam de “terrorzinho”, e que ela considera isso errado, pois futuramente ele pode crescer e reproduzir isso, tornando-se agressivo.

A imagem que demonstrava o abuso da polícia contra jovens negros gerou grande polêmica, muitos se exaltaram, com risadas ou comentários entre si. Pareciam demonstrar que já sofreram ou presenciaram cenas de abuso da polícia, mas questionados não falaram sobre a imagem. Disseram novamente que, estavam “suave” em falar.

Como nos dias anteriores, alguns alunos demonstraram não querer participar das oficinas, sempre conversando muito, dando risadas, mexendo no celular e com fones de ouvido. Tentamos sempre que possível incluí-los nas discussões, perguntando a opinião deles, porém nem sempre comentavam algo. Sempre respeitamos esses posicionamentos.

Para finalizarmos, depois das discussões acerca do que era ou não considerado violência, traçamos uma linha no chão da sala de aula. Pedimos para que todos ficassem de pé, à frente da linha, e que dessem um passo – pisando na linha - sempre que ele assentisse para a nossa pergunta de forma positiva. As perguntas foram as seguintes:

- Quem gosta de vir à escola?
- Quem já chegou na porta da escola e decidiu não entrar?
- Quem já presenciou cenas de algum tipo de violência?
- Quem já sofreu ou praticou algum tipo de violência?
- Quem já sofreu ou presenciou cenas de abuso de alguma autoridade?
- Quem já viu alguma criança ser agredida?
- Quem já presenciou/sofreu cenas de machismo?
- Quem já presenciou cenas de racismo ou já vivenciou?
- Quem já sofreu ou praticou bullying?
- Quem já viu, praticou, viu alguém praticar algum tipo de humilhação?
- Quem se considera negro?
- Quem se considera branco?
- Quem se considera bonito?
- Quem se considera uma pessoa afetiva e de bom coração?
- Quem se considera feliz?

Apenas 3 pessoas não foram a linha quando foi perguntando “quem se considera feliz?” e os colegas que já estavam na linha ficaram espantados, olhando para trás e vendo tal reação do colega: “Você não é feliz?”. A questão da sensibilidade com o outro, conhecer o outro, o meu colega ali de sala de aula foi provocador. São alunos que se veem todos os dias, sentam próximos uns aos outros, jantam juntos, mas não se conhecem. A oficina parece ter provocado reflexões do tipo: quem é esse meu amigo? Quais percalços ele enfrenta em seus dias?

É importante destacar que essa oficina foi inspirada, mas não reproduzida a partir do filme “Escritores da liberdade” (LAGRAVENESE, 2007) por mais que sejam parecidos e provoquem reflexões semelhantes.

Abaixo, segue algumas fotos tiradas durante a realização da oficina com os alunos.

Figura 2 – Oficina com a temática “Violência”



Fonte: registro da oficina

Figura 3 – Oficina com a temática “Violência”



Fonte: registro da oficina

Figura 4 – Oficina com a temática “Violência”



Fonte: registro da oficina

OFICINA 3

O objetivo dessa oficina foi identificar e discutir o machismo na sociedade e a violação dos direitos das mulheres.

Para a realização dessa oficina foram apresentados trechos, frases, palavras aleatórias de um rap chamado “Hei mulher”, do Filosofia Rap, e dividimos a sala em 5 grupos. De início, os alunos não sabiam que se tratava da letra de uma música. Assim, cada grupo precisava produzir em uma cartolina, a partir desses trechos e frases, uma nova poesia, história ou desenho com o trecho da letra recebida. Levamos folha sulfite e cola. Eles podiam também criar outras palavras e frases a partir das que já existiam.

Tentamos levar o rap no sentido de chamar a atenção dos alunos mais jovens sentados ao fundo, para que eles pudessem participar com mais entusiasmo, além de mostrar como reproduzimos expressões carregadas de machismo e preconceitos sem perceber ou se atentar para o que está sendo cantado.

Um dos integrantes de nosso grupo perguntou quem ali gostava de poesia. Isso porque muitos estavam com fones de ouvido, demonstrando estarem ouvindo música. Muitos responderam que não gostavam. Então, comentamos que a música que ouvimos, seja ela de qualquer estilo musical é uma forma de poesia.

De início, alguns alunos demonstraram insatisfação em ter que mudar de lugar para formar os grupos, pois queriam continuar onde estavam. Depois de insistirmos um pouco, alguns foram cedendo, e quem ia chegando, entrava em algum grupo. Nesse dia compareceram apenas 15 alunos. Nesse sentido, observamos que eles demonstraram ter muita resistência em sair do espaço tradicional que a escola condiciona. Sentar em grupos ou duplas e não em fileiras como estão acostumados desde sempre, demonstra que não estão estudando, o que causa desconforto.

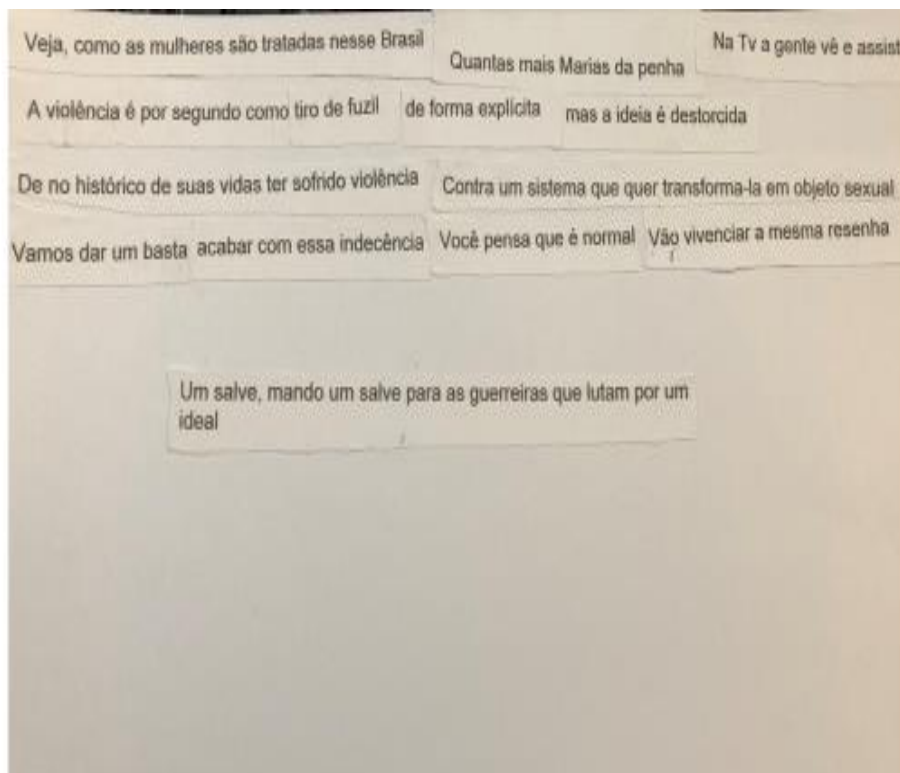
Depois que todos fizeram suas produções, cada grupo leu para a sala toda, socializando o que tinham feito. Alguns integrantes demonstravam receio em falar em voz alta para os demais, mas no geral, todos os grupos participaram. Depois das apresentações, eles foram percebendo, e comentando que tudo se tratava de violência, e violência contra a mulher. Um aluno tocou na temática do feminicídio (mesmo tendo dificuldade em pronunciar a palavra), e relatou que muitas mulheres estão sendo mortas no Brasil. Assentimos, dizendo que de fato era um rap que problematizava esse tipo de violência.

Em seguida, colocamos o clip da música do rap. Os jovens sentados ao fundo, tiraram os fones de ouvido para assistir, demonstrando interesse. Eles perceberam que as frases que colocaram nas produções também apareciam na música do vídeo, em formatos diferentes, mas com o mesmo sentido.

Conseguimos debater sobre esse tipo de violência, e foi uma oficina que provocou o envolvimento e a atenção, pois eles gostaram da realização da mesma, e sinalizaram um até logo quando nos despedimos para o próximo encontro. Sentimos que o fortalecimento de vínculo estava acontecendo e que precisaríamos continuar trabalhando nesse sentido, pois a participação de todos na realização das oficinas contribuía para que fosse um trabalho produtivo e com mais significância para todos os envolvidos.

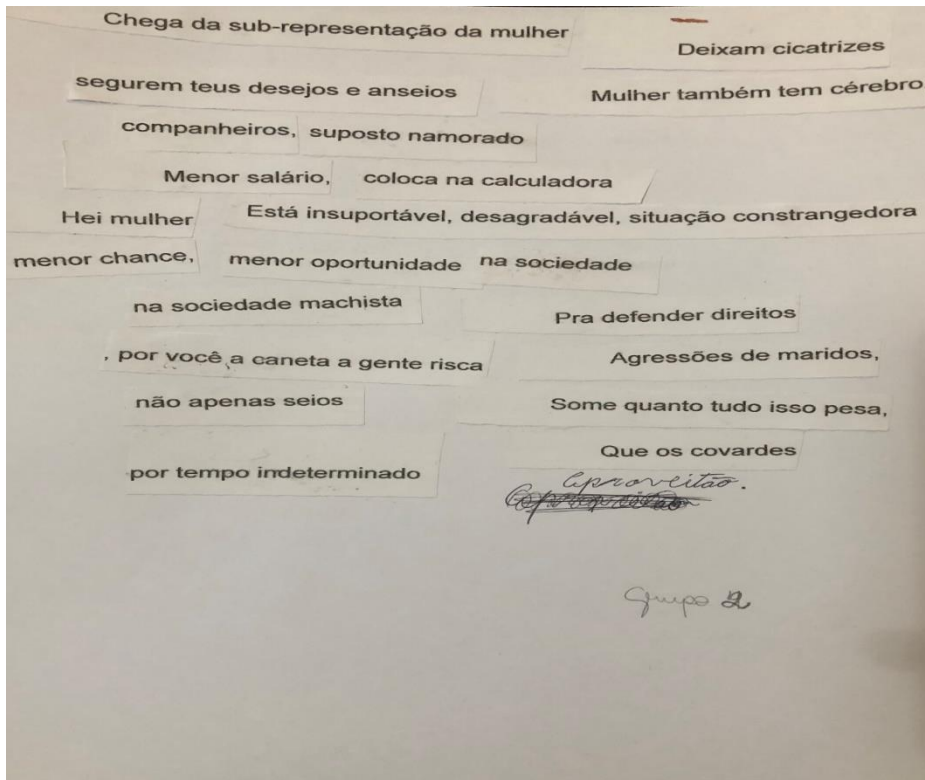
Abaixo, segue as produções de cada grupo:

Figura 5 – Oficina com a temática “Violência contra a mulher”



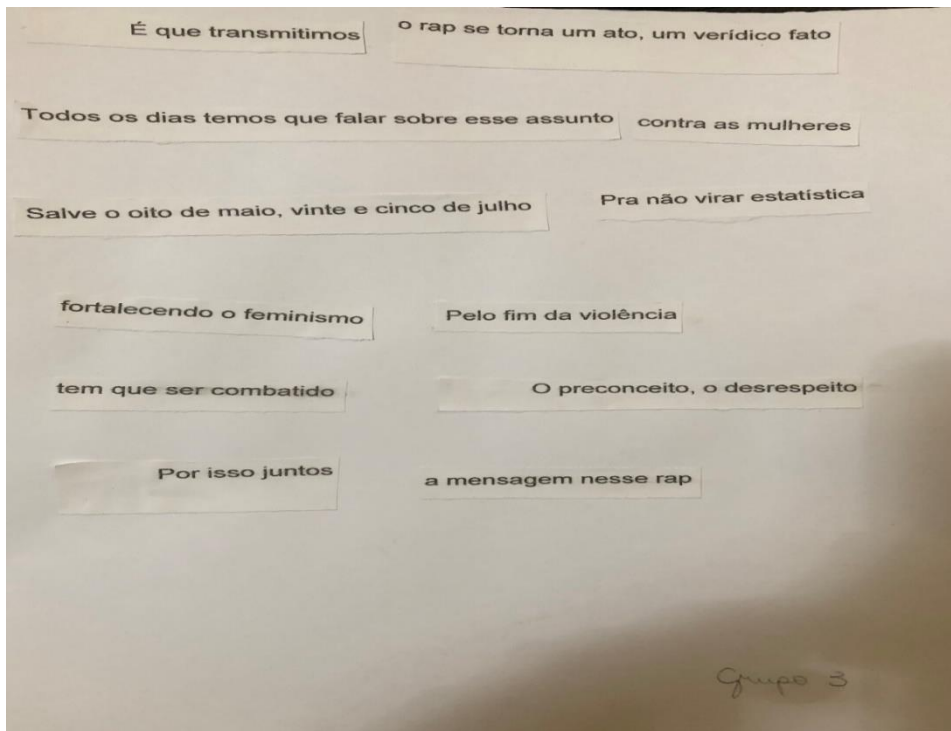
Fonte: registro da autora

Figura 6 – Oficina com a temática “Violência contra a mulher”



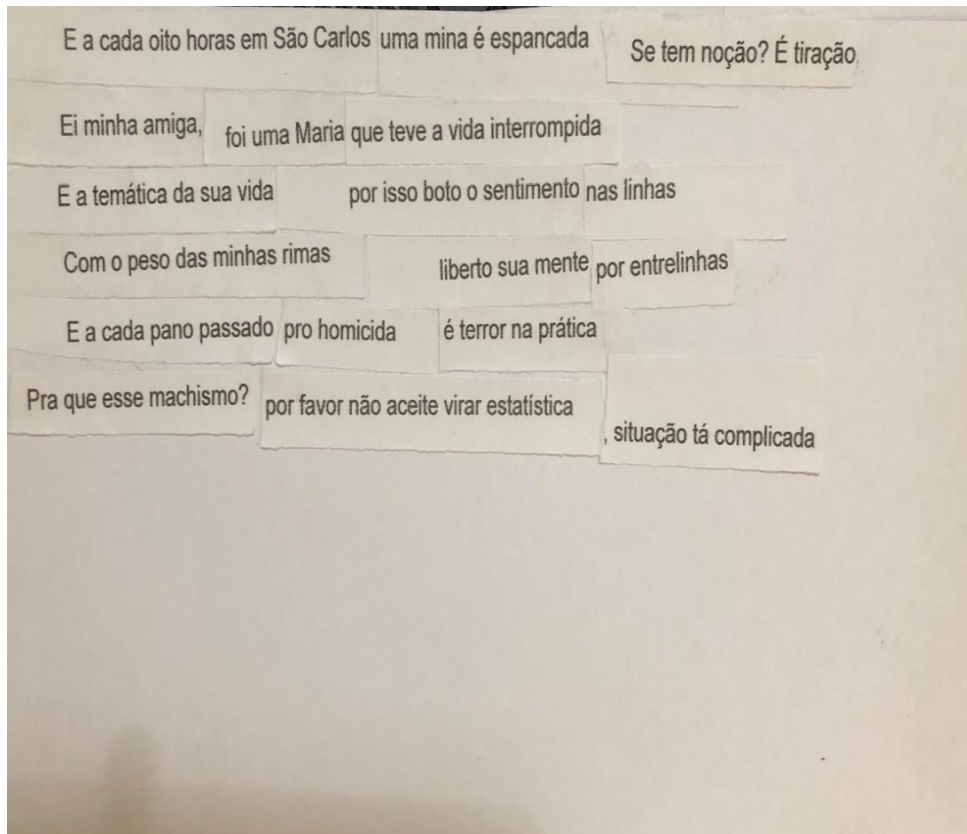
Fonte: registro da autora

Figura 7 – Oficina com a temática “Violência contra a mulher”



Fonte: registro da autora

Figura 8 – Oficina com a temática “Violência contra a mulher”



Fonte: registro da autora

OFICINA 4

O objetivo dessa oficina foi identificar violências contra a mulher que são naturalizadas diariamente, evidenciadas principalmente em frases ditas no cotidiano e em imagens que sinalizavam o machismo.

Nesse dia, procuramos novamente mudar os alunos de lugar. Com todos sentados em círculo, distribuímos a cada duas pessoas, duas frases que continham teor machista. Aguardamos alguns minutos para que todos pudessem ler e discutir o que estava escrito no papel que receberam. Depois, pedimos para que cada dupla lesse em voz alta, para os demais, suas respectivas frases. Foi um momento conturbado, pois apenas durante a leitura, já houve momentos de euforia. As frases selecionadas foram as seguintes:

- “Você sempre dá piti” ou “Só pode estar de TPM”
- “Isso é coisa de mulherzinha”
- "Mulher no volante, perigo constante"
- "A única coisa que mulher sabe pilotar bem é o fogão"

- "Uma mulher só fica completa quando casa e tem filhos"
- "Ela é brava assim porque é mal-amada"
- "Não tem problema a mulher trabalhar fora, desde que não atrapalhe nas tarefas domésticas"
- "Se ela saiu com essa saia na rua é por que queria ser assediada, né?"
- "Você é menina, não pode jogar futebol"
- "E a louça, já lavou?"
- "Com essas atitudes, não serve nem para casar"
- "Tinha que ser mulher!!"
- "Seu namorado deixa você sair com essa roupa curta?"
- "Seu marido deixa você viajar trabalho?"
- Mulher que bebe é vulgar"
- "Homem pode ficar com quantas quiser numa noite, mulher não!"
- "Prefiro contratar homens, eles não engravidam"
- "Uma menina não pode sentar desse jeito, sente-se como uma mocinha"
- "É feio mulher falar palavrão"
- "Mulher tem que se dar ao respeito"
- "Sabe cozinhar? Já pode casar!"

Depois de terem lido suas frases, fomos voltando as duplas e perguntando se aquela frase era uma frase legal de ser dita, ou não e qual o motivo. Muitos queriam falar e pediam a vez. Teve até pessoas que, de início, se recusaram a participar do círculo, e não quiseram pegar as frases para ler, debateram sobre, deram opiniões e participaram ativamente das discussões.

Perguntei se alguém já tinha ouvido pelo menos uma, de todas as frases que estavam ali, e várias mulheres assentiram de forma positiva. Perguntamos quem geralmente fala essas frases, e todos disseram que homens.

Também foi discutido sobre a vestimenta das mulheres, algumas mulheres disseram que se a pessoa se sente bem, ela pode usar a roupa que quiser. Já outras mulheres disseram que não se devia andar com roupa curta pois se não quer chamar a atenção não deve andar assim, que tem que "se dar ao respeito" (sic).

Sobre "ensinar uma menina a se sentar como mocinha" (uma das frases) uma mulher disse que desde pequena tem que ensinar as meninas a se sentar

comportadamente, porque é preciso que ela se dê ao respeito. Essa aluna relatou que ela não teve filhas mulheres, mas que se tivesse iria dar esse tipo de educação. Então perguntamos sobre o sexo masculino: por que para meninos não são dados esses tipos de ensinamentos? Eles podem sentar-se como bem preferirem desde pequenos, por que isso acontece?

A aluna apenas respondeu que educou os seus filhos para respeitar as mulheres, ficando um silêncio quando indagamos o motivo dos meninos não receberem tais ordens quando criança, diferente das meninas.

Os alunos também mencionaram sobre os cuidados com a casa, como lavar louça e todos os afazeres domésticos. Relataram que geralmente isso sobra sempre para as mulheres, mesmo elas trabalhando fora, ou seja, trabalho dobrado.

As mulheres relataram que com certeza as mulheres são prejudicadas em entrevistas de emprego, por ser mulher (frase que dizia que não se contratava mulheres pois elas engravidam) sugerindo que a mulher dá prejuízo ao seu empregador.

Foram discussões muito pertinentes, todos queriam falar, dar suas opiniões, havendo até mesmo momentos de tumulto, e enquanto grupo foi preciso nos dividir para que todos pudessem ser ouvidos.

Finalizamos agradecendo a participação de todos, e vários alunos perguntaram se voltaríamos na semana seguinte, sinalizando que gostaram das discussões. Entendemos que no processo, as resistências foram diminuindo, ficando evidente a importância de se insistir nas discussões e criar espaços de reflexão na escola.

OFICINA 5

O objetivo dessa oficina foi discutir a questão do gênero feminino diante das atribuições que a mulher possui na sociedade, principalmente quando se tornam mães.

Nesse dia haviam apenas 14 alunos na sala de aula. Achamos estranho tão poucos alunos e nos foi informado, através da direção que na semana anterior haviam saído as notas do semestre e isso já era reflexo de uma possível evasão escolar.

Mesmo diante de tal fato, iniciamos a oficina e nesse dia passamos para os alunos o documentário Meninas (WERNECK, 2005) e a temática abordada foi a gravidez na adolescência. As discussões foram bem produtivas e teve uma boa

participação de todos. Mesmo os mais jovens sentados ao fundo que sempre ficam com o fone de ouvido pararam para assistir ao vídeo.

Foi discutido sobre mudanças na vida da mulher e do homem quando viram pais, principalmente esses sendo adolescentes. Relataram que sempre é mais difícil para a mulher, porque ela é a mãe. Também foi discutido sobre deixar os estudos para cuidar da criança, e isso só acontece com a mulher. O homem prossegue com sua vida normal.

A culpabilização também sempre recai sobre a mulher, até mesmo pela prevenção da gravidez. Comentamos por exemplo sobre a educação sexual, pois esse tipo de relação é um tabu, principalmente entre famílias consideradas tradicionais. Até mesmo nas escolas, não se aprende a educação sexual.

Também foi relatado por alguns alunos que a mãe tem mais obrigações com a criança porque a mulher tem esse espírito maternal, é mais sentimental, e com os homens não é assim.

Os alunos também relataram conhecer mulheres que engravidaram e por esse motivo abandonaram os estudos, citaram até mesmo pessoas da escola. A professora da turma relatou, fomentando a discussão, que ela dá aulas em outras turmas e conhece mulheres já mais velhas que retornaram aos estudos na EJA pois abandonaram a escola para cuidar dos filhos, quando eles eram pequenos.

Alguns alunos homens comentaram também que tem casos em que não precisa deixar de estudar para cuidar do filho, alegando que quem deixa ou deixou os estudos para cuidar da criança não se esforçou o suficiente. Mais uma vez, a culpabilização pelo abandono escolar recai sobre a mulher, e tal assunto gerou discussões, pois muitos concordaram com tal fala, mas outros se posicionaram contrários.

OFICINA 6

Nesse dia levamos o documentário *Vista minha pele* (ARAÚJO, 2008) para dar início à discussão sobre o racismo. O objetivo foi discutir situações de racismo sofridas na escola e sociedade.

Depois do vídeo, poucos alunos quiseram discutir sobre o que entenderam ou o que mais gostaram. Alguns relataram que não estavam participando porque estavam cansados. Uma aluna, que sempre discutia sobre as temáticas abordadas

relatou que não gostaria mais de participar e que não queria falar o motivo. De início nós aceitamos e respeitamos a sua opinião, e depois a professora da sala nos relatou que houve algo interno entre os próprios alunos, sinalizando a questão da geração e diferenças de idade ser o motivo.

O desinteresse por parte de todos ficou bem evidente, dessa forma, enquanto grupo, pensamos em outras atividades, que pudessem ajudar a discutir o conflito.

OFICINA 7

O objetivo dessa oficina foi discutir com os alunos as diversas formas de se expressar em nossa sociedade, contextualizando um pouco da arte, com uma breve introdução ao grafite.

O grafite como elemento do rap, juntamente com a dança, ritmo e poesia encadearam as discussões por parte de uma integrante da equipe que pesquisa sobre a temática. Foi contextualizado com os alunos o surgimento do Hip-Hop e a questão da constituição da identidade.

Foi apresentado aos alunos várias imagens retratando o grafite em nossa cidade, bem como no Brasil e mundo.

Nessa oficina, vários alunos levantaram as questões das pichações, que são consideradas ilegais e perguntaram quais eram as diferenças entre o grafite e a pichação. Foi um momento de aprendizado, porém o público mais jovem que acreditávamos que participaria mais, acabou não se manifestando.

Também teve momentos em que vários alunos saíram da sala, principalmente as meninas. Apenas uma menina ficou presente e ela não demonstrou interesse em nenhum momento ao que estava sendo discutido.

Ao final dessa oficina, a coordenadora pedagógica veio conversar com nossa equipe pois percebeu essa movimentação dos alunos de saída. Ela relatou que eles têm muita resistência em participar de atividades que não envolvam aulas expositivas e cópias no caderno, e que não poderíamos dar a opção de escolha para os alunos participarem da oficina. Relatamos que entendíamos todas essas questões e que nossa proposta formativa não era de forçar os alunos à participação. Porém, os alunos não podiam ficar fora da sala de aula, então assentimos com a coordenadora e pensaríamos, novamente, outra proposta.

OFICINA 8

Diante do ocorrido na oficina anterior, enquanto grupo decidimos conversar abertamente com os alunos para pensar o prosseguimento das oficinas com a turma. Nesse dia não foi levado nenhuma proposta ou temática em específico, e sim conversarmos sobre o desenvolvimento das oficinas. Novamente, retomamos com os alunos a nossa proposta inicial, que nossas atividades seriam sempre construídas no coletivo, eles aprendendo conosco e nós aprendendo com eles, tratando-se de uma metodologia participativa.

Relatamos que sentimos o distanciamento deles, que pareciam estar desanimados, e que dessa forma, gostaríamos de saber se era algo com o grupo, ou se gostariam de dar uma devolutiva de algo que não estava sendo bom. Os alunos ficaram bem quietos, alguns relataram que era cansaço de fim de semestre, e outros que gostavam das oficinas e não viam problemas. Alguns alunos inclusive nos elogiaram, dizendo que estavam aprendendo muitas coisas conosco. Um aluno relatou sobre a oficina que levamos a temática da gravidez na adolescência e ele comentou que nunca havia pensado bem nesse assunto e que ele aprendeu muitas coisas.

Relatamos que durante essa convivência, nós aprendemos muito com eles, diante de tudo que eles expressam e nos falam. Falamos um pouco sobre as relações estabelecidas ali dentro do ambiente escolar, e como podemos aprender com o outro.

Assim, diante do exposto e para finalizar a discussão de forma leve, levamos o vídeo da música “Normal é ser diferente”, que retrata ludicamente as diferenças entre todas as pessoas. Por mais que seja uma animação infantil, ela foi bem ilustrativa e atrativa para os alunos da EJA. A posição dos alunos foi de que as oficinas deveriam continuar.

OFICINA 9

Para essa oficina pensamos enquanto grupo em levar algo que pudesse ser de interesse para todos os alunos. Decidimos levar letras de músicas com vários estilos musicais (sertanejo antigo, atual e um rap) para que todos pudessem ser contemplados quanto ao gosto musical.

O objetivo dessa oficina foi de discutir violências contra a mulher que são naturalizadas em letras de músicas cantadas diariamente.

Dividimos os alunos em pequenos grupos, apresentamos as músicas e cada grupo foi escolhendo a que mais lhe agradava. Foi dado aproximadamente 15 minutos para que pudessem ler a letra da música e tentar discutir o que representava. Antes de cada grupo comentar sobre a música escolhida, reproduzimos a música para que todos pudessem ouvi-la e também contribuir nas discussões.

As músicas (em anexo dois, três e quatro) escolhidas foram:

- “Vidinha de balada” (artistas: Henrique e Juliano)
- “Boiadeiro de palavra” (artistas: Tião Carreiro & Pardinho)
- “Maria Chiquinha” (artistas: Sandy e Junior)

Os alunos demonstraram conhecer todas as músicas citadas acima, alguns até cantavam enquanto elas eram tocadas. Os alunos foram bem participativos, e diante das discussões demonstraram reconhecer que as músicas retratavam a violência contra a mulher (assédio e violência física) sinalizando o machismo.

Também foi discutido que a violência contra a mulher é algo que ocorre há muito tempo e até então pouco era discutido. Tudo sempre foi muito camuflado e naturalizado, algo identificado nas músicas mais antigas.

Os alunos também relataram que sempre ouviram tais músicas, mas nunca perceberam esse tipo de violência que as letras trazem consigo. Foi interessante observar como os alunos já indicavam qual era a violência que estávamos discutindo, desconstruindo as formas como o machismo se revela.

OFICINA 10

O objetivo dessa oficina foi socializar os conhecimentos dos alunos e da nossa equipe, discutindo que todas as formas de conhecimento são válidas e que sempre estamos aprendendo uns com os outros.

Pedimos para que os alunos formassem pequenos grupos para jogarmos um jogo com eles. Porém, eles não quiseram formar grupos, então ficaram em fileiras, cada fileira era um grupo. Explicamos como se dariam as regras: “Jogo 10 a 10” - cada grupo (dos alunos) fariam uma pergunta para o nosso grupo (equipe) e nosso grupo também faria perguntas aos alunos; na lousa anotamos o placar. Utilizávamos o dicionário para de fato, ver se a resposta de cada grupo estava correta ou não.

Também comentamos com os alunos que esse jogo foi idealizado pelo educador Paulo Freire e perguntamos se alguém o conhecia ou se já tinha ouvido falar sobre ele, porém ninguém relatou conhecê-lo.

Nossa equipe enquanto grupo, levantou as seguintes perguntas a eles: “O que é solidariedade?”, “O que é empatia?”, “O que é direito?” “O que é abuso?” “O que é liberdade?”, “O que é justiça?”.

Em contrapartida, os alunos perguntaram para nós: “O que é paella e como ela é feita?” Qual foi a maior lei da física?” “Como faz biju?” “O que é buchada de bode?” e “O que é respeito?”.

Durante as discussões das respostas, houve relatos de abuso de autoridade e exemplos do que é ser abusivo com uma pessoa, bem como respeitar limites. Também houve o relato de uma aluna que se sentia presa quando era criança onde ela deixou os estudos, pois seu pai não a deixava frequentar a escola e depois quando casada, sofreu essa mesma privação por parte do marido (exemplificando que isso era o contrário de liberdade) – ou seja, liberdade nas escolhas de sua própria vida.

Os alunos também nos explicaram como que se fazia uma buchada de bode, pois nossa equipe não acertou essa pergunta.

Discutimos com os alunos que todos os conhecimentos são válidos, e que cada um sabe um pouco mais sobre determinado tipo de assunto, dependendo do contexto de sua vida.

Teve uma aluna que fez a seguinte pergunta para nós: “Como lidar com aluno inconveniente?”. Percebemos que tal pergunta se referia aos alunos do fundo da sala de aula, sinalizando indiferenças na relação geracional. Respondemos, explicando que o primeiro passo é entender por que o aluno está tendo essa atitude inconveniente, e perguntamos o que seria ser inconveniente. Contextualizamos que muitas vezes, o aluno pode não perceber que está tendo atitudes que são inconvenientes. Concomitante a isso, é preciso fazer com que o aluno reconheça a importância de se estar na escola, pois a partir do momento que a escola faz sentido a sua vida, ele é levado a querer aprender e dessa forma, não ter atitudes que não são legais no cotidiano escolar.

Durante o jogo, alguns alunos do fundo falavam muito alto, atrapalhando a realização da oficina e não participando. Solicitamos silêncio, por mais que não

quisessem participar, que pudessem colaborar para que conseguíssemos realizar o que tínhamos proposto com os interessados.

Essa foi a última oficina antes do recesso de meio de ano. Explicamos para eles a nossa vontade em finalizar o semestre com uma confraternização, mas que diante das datas, não seria possível.

É importante ressaltar que para alunos de EJA, o final do semestre significa o final de um ano letivo. Portanto, nesses momentos, alguns foram aprovados para continuar os estudos na 8ª série e outros não, permanecendo na 7ª série. Nesse momento, muitos alunos da EJA abandonam a escola, diante das reprovações.

OFICINA 11

Realizamos uma confraternização no início do semestre letivo (apenas alunos que estavam participando da pesquisa no primeiro semestre) com o objetivo de ter uma devolutiva por parte deles sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do semestre.

Porém, nos foi informado pela direção que a turma da sétima série foi dividida em duas turmas, juntamente com outras matrículas novas. Desta forma, as duas salas de 8ª série estariam com alunos mesclados (antigos e novos), pois era uma forma da escola tentar melhorar as relações entre os alunos e o comportamento, reduzindo conflitos existentes.

Como trabalhamos com uma turma, alguns dos alunos do primeiro semestre não participariam do projeto nesse segundo semestre. Informamos aos alunos sobre a situação e muitos mostraram que não gostaram de tal fato. Até que um aluno, deu a ideia de que fosse feito com as duas turmas, sugerindo que poderia ser uma semana em cada sala. Consideramos a proposta interessante e relatamos que iríamos conversar posteriormente com a direção sobre essa sugestão.

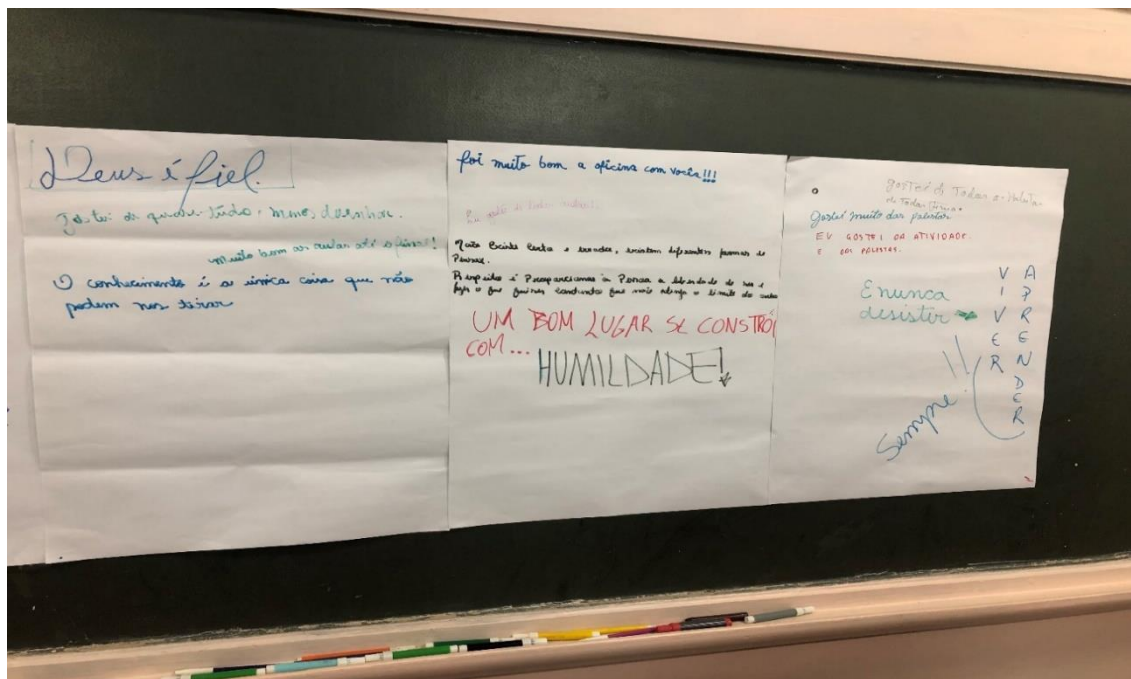
A proposta dessa oficina, antes da confraternização, foi conversar com os alunos, pedindo uma devolutiva de nosso trabalho com eles, e também sugestões de temáticas para os próximos encontros. Fomos recordando todos os encontros com eles, e eles iam indicando cada tema e os discutindo.

Os feedbacks foram muito bons, pois todos participaram de alguma forma, se recordavam dos temas trabalhados e indicaram os mais polêmicos e difíceis. Aqueles

que não quiseram falar, foram até a lousa, onde disponibilizamos um painel com canetinhas para que pudessem se expressar através da escrita ou desenhos.

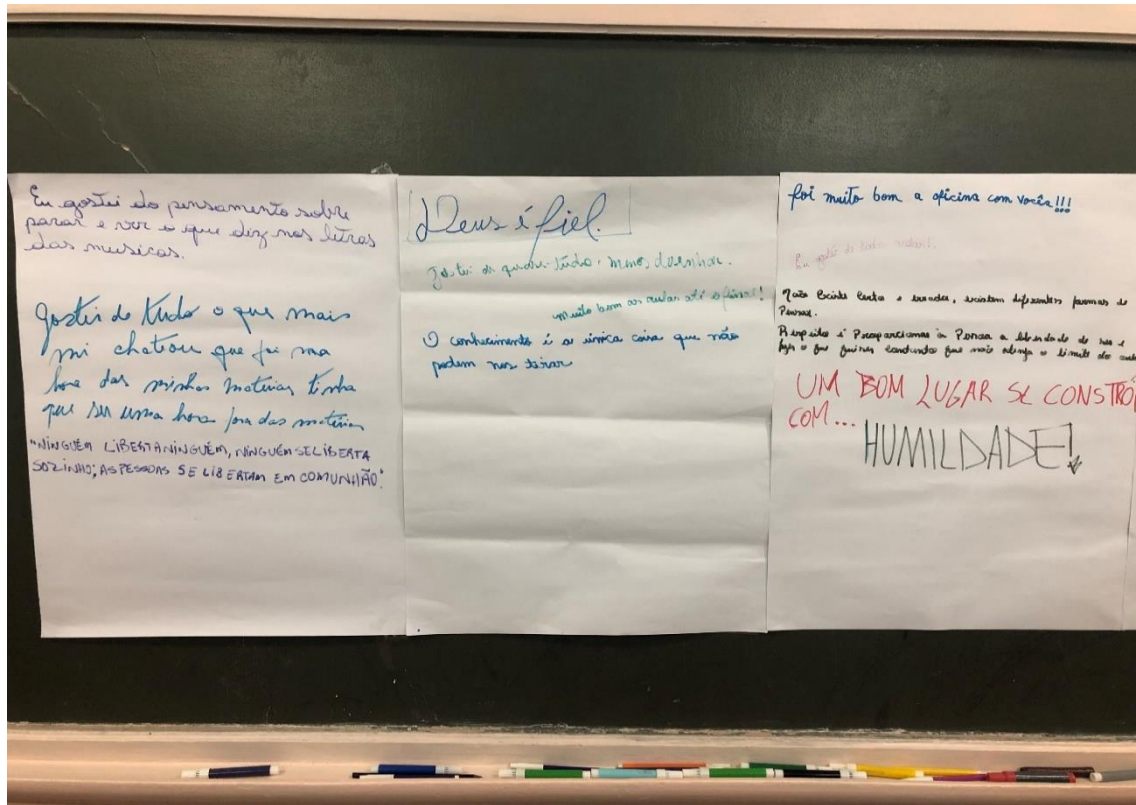
Enquanto grupo que coordena as atividades, também escrevemos no painel, demonstrando aquilo que gostamos e aprendemos com os alunos. Foi bem participativo, todos colaboraram deixando alguma frase ou palavra: “humildade”; “viver”; “aprender”; “foi muito bom a oficina com vocês”; “gostei de quase tudo menos de desenhar”:

Figura 9 – Oficina com a temática “confraternização/fechamento e início do semestre”



Fonte: registro da autora

Figura 10 – Oficina com a temática “confraternização/fechamento e início do semestre”



Dessa forma, depois da oficina, conversamos em particular com a coordenadora pedagógica sobre a sugestão do aluno, de intercalar as oficinas com as duas salas, e ela prontamente nos respondeu que levaria a ideia para o diretor da escola.

OFICINA 12

A direção da escola concordou com a realização da oficina nas duas salas de aula, então a proposta era uma semana em cada turma. Começamos com a 8ª série B, nos apresentando, explicando a pesquisa e pedindo a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, pois haviam vários alunos novos.

A proposta dessa oficina foi trabalhar as diferenças de oportunidades na sociedade e a meritocracia.

A sala de aula estava composta por 12 alunos e o professor relatou que haviam mais alunos matriculados, porém ainda não tinham comparecido à escola desde o início do segundo semestre.

Para o início da oficina, pedimos que os alunos fossem todos ao fundo da sala, um ao lado do outro e ficassem em pé. Era sempre bem difícil para que eles se

movimentem dentro da sala de aula, eles não gostavam de sair de seus respectivos lugares.

Assim, explicamos a oficina: cada aluno daria um passo à frente se ele respondesse à pergunta lida de maneira positiva. Se aquela pergunta fosse respondida com “não” ele permaneceria no mesmo lugar.

E assim iniciamos os questionamentos com as seguintes perguntas:

- Dê um passo à frente se seus pais ainda são casados;
- Dê um passo à frente se você cresceu com uma figura paterna em casa;
- Dê um passo à frente se você nunca precisou se encarregar das suas 3 refeições diárias;
- Dê um passo à frente se você nunca precisou ajudar financeiramente sua casa;
- Dê um passo à frente se você nunca se preocupou em ter lugar para morar;
- Dê um passo à frente se você nunca obteve alguma bolsa auxílio do governo (exemplo: bolsa família);
- Dê um passo à frente se você nunca teve que se preocupar com a conta do seu telefone;
- Dê um passo à frente se você nunca precisou deixar os estudos para trabalhar;
- Dê um passo à frente se você nunca precisou abandonar a escola por causa de uma pessoa proibir (pai; mãe; namorado; marido; esposa).

No final, pedimos para que todos os alunos olhassem ao redor da sala, e que pudessem perceber a posição que cada um deles estava. Foi interessante observar como alguns estavam mais à frente, e outros mais atrás.

Começamos a discussão perguntando por que alguns estavam mais à frente que outros e se todos tiveram as mesmas oportunidades e condições para chegar até tal posição. Também contextualizamos sobre a questão dos privilégios de classes sociais, bem como abordar a temática da desigualdade. A palavra meritocracia também chegou a ser dita, mas sem muito aprofundamento, justamente pelo silêncio dos alunos; eles apenas relataram que não a conheciam.

Sentimos que nesse dia foi bem difícil a discussão, pois além do pouco número de alunos, eles pareciam sentir-se acanhados em falar. O diretor da escola estava presente na sala, em pé ao canto da porta. Não sabemos se por esse motivo nenhum aluno se pronunciou. Nesse dia tivemos que encerrar a oficina 10 minutos mais cedo por conta da não contribuição para o debate.

Oficina com a 8ª série A

Nesse dia começamos a oficina com a turma da 8ª série A, composta por 17 alunos. Novamente nos apresentamos e também explicamos a proposta de nossas oficinas. Os alunos novos também assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e os alunos menores de 18 anos assinaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e levaram o TCLE para que os responsáveis assinassem e nos entregassem na semana seguinte.

A oficina foi a mesma trabalhada anteriormente com a turma da 8ª série B, com o objetivo de contextualizar diferenças de oportunidades na sociedade e a meritocracia. Novamente encontramos a mesma resistência por parte dos alunos de se colocarem de pé ao fundo da sala.

Assim, fizemos as perguntas e cada aluno foi dando o seu passo à frente na medida que consentia com os questionamentos. De início, os alunos não souberam explicar por que alguns estavam mais atrás e outros mais à frente, porém puderam perceber grandes diferenças entre todos.

Existiram falas que demonstraram a culpabilização da própria pessoa em não alcançar seus objetivos, mas que muitos passam por problemas para chegar em determinado lugar. Uma aluna relatou que desde nova precisou deixar os estudos para cuidar de sua mãe acamada, então dessa forma ela não pôde prosseguir com estudos, não porque não quisesse, e sim por ser necessário.

Perguntamos se o mundo oferece as mesmas oportunidades para as pessoas e vários alunos responderam que não, justificando com a seguinte frase “o sol nasce pra todos, mas a sombra é para poucos”. Indagamos novamente, se dependia da pessoa ou não para alcançar tal objetivo, e também disseram que não.

Entramos então na questão do mérito individual e conseqüentemente na meritocracia. Perguntamos se eles já haviam escutado essa palavra e alguns responderam que sim, mas não sabiam o seu significado. Foi um momento de

discussão, a palavra meritocracia foi escrita na lousa, e consultamos no dicionário o seu significado. Nesta oficina, a sala da 8ª série A foi mais participativa do que os alunos da sala B, talvez pela quantidade de alunos, ou também por conta da não presença do diretor da escola durante a realização da atividade.

OFICINA 13

Nesta oficina objetivávamos discutir o que são direitos e, de forma mais específica, o direito à educação.

Para esse dia, trabalhamos com as duas salas (8ª série A e B) juntas, pois assim não seria necessário intercalar as oficinas. Dessa forma, todos ficaram juntos na mesma sala e se acomodaram de forma confortável. Alguns alunos vieram nos relatar que gostaram da mudança, pois assim teríamos os encontros semanalmente e também porque gostaram de estar novamente com os alunos do semestre passado.

Para esse dia decidimos levar aos alunos a leitura do livro “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ROCHA, 2014), uma adaptação da declaração de 1948, que embora seja uma leitura para as crianças, possui uma linguagem simples não infantilizada, e que contempla os alunos da EJA.

Como o nome do livro já diz, a leitura perpassaria sobre os direitos humanos presentes na Declaração (ONU, 1948). Conforme ocorria a leitura de cada página do livro, discutia-se sobre aquele direito, se ele era cumprido ou não em nossa sociedade e o motivo. Fizemos uma breve discussão sobre a educação como um direito, e por estar na EJA, conseqüentemente esse direito havia sido violado.

Essa oficina foi somente de leitura e discussão sobre os direitos básicos previstos na Declaração, mas foi interessante observar como os alunos prestaram atenção durante a leitura da história, sinalizando entendimento e interesse em aprender mais sobre os direitos.

OFICINA 14

A proposta para esta oficina foi trabalhar a questão da mulher negra na sociedade e discutir situações de racismo e discriminação de acordo com a classe social do indivíduo.

Nesse dia levamos para os alunos cenas selecionadas do filme “Histórias cruzadas” pois eles demonstraram gostar de assistir filmes e eram bem participativos quando as discussões eram provocadas a partir desse instrumento.

Antes de iniciarmos a exibição do vídeo, cada aluno recebeu 6 pedaços de papel que continham o número de cada cena. Os alunos precisavam assistir a cena e depois representar no papel qual direito humano estava sendo violado, e também justificar.

No geral, as cenas selecionadas representavam a violência contra a mulher, o abuso por parte da polícia, o assassinato de uma pessoa negra, aborto e etc. Interessante destacar que algumas pessoas não demonstravam estar assistindo o filme, porém, quando apareceu a cena do aborto, muitos se voltaram para a tela e prestaram atenção.

O que mais foi descrito nos papéis pelos os alunos foi o resumo de cada cena, o que estava acontecendo, porém tiveram alguns que escreveram as seguintes palavras: racismo, preconceito, pobreza. Foi interessante observar que nesse dia, vários alunos conseguiram identificar as formas de violências que ocorrem em nossa sociedade.

Recolhemos os papéis, sem identificação e guardamos numa caixa, finalizando a oficina pedindo para que eles pudessem refletir sobre as cenas durante os próximos dias, pois na semana seguinte iríamos discuti-las.

Ao final, os alunos pediram para continuar assistindo o filme, pois acharam interessantes as cenas e queriam saber o que iria acontecer. Infelizmente por conta do horário não foi possível, porém disponibilizamos o DVD do filme para quem quisesse assistir completo e também indicamos onde ele estava disponível na internet.

OFICINA 15

A proposta foi discutir as cenas do filme apresentado na oficina anterior, trabalhando a questão da mulher negra na sociedade, abuso policial e discutir situações de racismo e discriminação de acordo com a classe social do indivíduo, a partir da escrita dos alunos.

Nesse dia fomos surpreendidos pelo número de alunos presentes na sala de aula, por mais que tenhamos juntado as duas turmas, em oficinas anteriores, nunca

obtivemos um número tão grande. Foi preciso buscar duas cadeiras na sala ao lado, ao todo estavam presentes 27 alunos. Alguns dos que estavam presentes ainda não haviam assinado os termos para a participação na pesquisa, então conversamos com eles para o consentimento na realização. Explicamos brevemente sobre o desenvolvimento das oficinas e também nos apresentamos.

Como a sala estava bem cheia e os alunos bem próximos uns aos outros, teve muita conversa entre os alunos. Tivemos que pedir muitas vezes para que pudessem fazer silêncio para ouvirmos uns aos outros. Como alguns não nos conheciam, pareciam não se importar em conversar. Assim, foi bem difícil a discussão com a turma, ainda, estava muito calor, e os ventiladores na sala além de fazerem muito barulho, não eram suficientes para refrescar o ambiente.

Levamos novamente os papéis das cenas do filme “História cruzada” para que pudéssemos conversar sobre o que eles haviam escrito anteriormente. Colocamos os papéis de cada cena em saco plástico para sorteio e fazíamos a leitura do mesmo. Também relembávamos a cena, solicitando para que os alunos também pudessem falar o que pensavam a respeito.

Muitos alunos justificaram não participar da discussão pois não estavam presentes na semana anterior e não tinham assistido ao filme, e outros relataram que tinham lição atrasada para colocar em dia. Interessante observar essa flutuação na EJA, alunos que até aquele momento não haviam comparecido e outros, com tarefas atrasadas. Sabemos que muitos são trabalhadores e que o ensino noturno é atravessado por esses elementos do cotidiano, como a falta de tempo, cansaço e desinteresse.

Dessa forma, o debate não foi concluído com o êxito que esperávamos, pois embora os papéis demonstrassem que os alunos conseguiram vislumbrar a violação dos direitos, na oralidade ficou bem superficial. Ainda assim, surgiram falas individuais que demonstraram a perseguição da polícia e abuso de autoridade.

Também decidimos enquanto grupo, após avaliar a oficina, que não levaríamos atividades que dependessem da continuação de uma semana anterior, pois isso poderia ser inviabilizado pela ausência dos alunos, algo que ainda é muito recorrente nas turmas de EJA, e evidenciado na escola lócus da pesquisa.

OFICINA 16

O objetivo dessa oficina foi de iniciar a reflexão sobre o tema identidade e como ela se forma dentro de cada indivíduo.

Para essa oficina dispomos os alunos em duplas e cada dupla recebeu um capítulo do livro “A estória de Severino e a estória de Severina: um ensaio de Psicologia Social” (CIAMPA, 1983). Os capítulos do livro entregue aos alunos eram referentes a estória de Severina e a nossa intenção para essa oficina era que eles pudessem identificar os processos metamórficos que a vida humana perpassa, que estamos em constante processo de mudança.

Para essa oficina também procuramos atrelar a questão da leitura e interpretação de texto, habilidades importantes para o aprendizado da escrita. Ratificamos essas informações, pois uma aluna deixou claro para o grupo que nossas oficinas a fazia perder aulas de português, e não agregavam a ela esse tipo de conhecimento. Mesmo trazendo uma oficina que contemplasse suas angustias, a aluna se recusou a participar da mesma, algo que ocorreu nas últimas semanas. Além de não querer participar, ela conversava com os demais, atrapalhando a realização da atividade. Porém, nesse dia, a mesma colaborou permanecendo em silêncio.

Houve uma boa participação das duplas, apenas duas não souberam explicar ao certo o que haviam lido, mas o restante da sala foi bem participativo. Demonstraram entender todo esse processo de mudança e transformação na vida da Severina, bem como todas os percalços por que passou.

Escrevemos na lousa a palavra metamorfose e perguntamos quem conhecia o significado. Ninguém se arriscou a responder, então explicamos o significado e demos o exemplo da borboleta no casulo.

Discutimos com os alunos que nossa vida - como a da Severina -, também é assim e que estamos sempre nesse processo de mudança, nós não somos os mesmos que fomos ontem. Junto a isso, fizemos a seguinte pergunta: “Se sempre estamos nesse processo de transformação e mudança, ‘quem sou eu?’”

Pedimos para que eles pudessem refletir sobre isso, enquanto reproduzimos a música do cantor Raul Seixas “metamorfose ambulante”. Os alunos gostaram da música, associando-a ao filme “Cidade de Deus” onde ela é tocada.

OFICINA 17

O objetivo dessa oficina foi trabalhar a identidade individual de cada aluno a partir do “eu”. A proposta era de que os alunos pudessem olhar para si mesmos, e observar mudanças, comportamentos, presentes em suas vidas.

Foi proposto que eles fizessem uma linha do tempo sobre a sua vida, indicando acontecimentos significativos para eles, ou o que eles achassem interessante para representar um pouco de cada um.

De início, vários alunos falaram “*Ah, eu sou eu*”, “*Sou normal*”, ou ainda, esboçaram que não conseguiriam realizar a atividade por que não tinham nada de interessante para escrever na linha do tempo.

Na lousa, fizemos o desenho da linha do tempo, e fomos dando alguns exemplos que eles poderiam utilizar para iniciar a atividade.

A maioria dos alunos, colocou a data de nascimento, acontecimentos pessoais, empregos, a data que deixou os estudos e quando retornou.

Poucos alunos expressaram sentimentos, ou algo que os caracterizasse sem estar relacionado ao emprego, ou estudos.

OFICINA 18

O objetivo dessa atividade foi dar continuidade a temática da atividade anterior que abordava a identidade.

Nesse dia levamos a proposta da escrita da sua “tag”. Conversamos com os alunos explicando que, no grafite, cada grafiteiro escolhe a forma como gostaria de ser reconhecido, e a cada arte produzida, o artista assina com a sua tag. Conversamos com os alunos que a tag é a forma como o grafiteiro utiliza para expressar a sua identidade na arte produzida.

Também apresentamos aos alunos alguns vídeos retratando o grafite, discutindo a relação entre o grafite e a pichação. Segundo os alunos, o grafite seria algo que é legalizado pela sociedade e já a pichação é algo que é proibido. Uma colaboradora da nossa equipe que é grafiteira e atua na área há muitos anos, trouxe um pouco da sua experiência e esclareceu algumas dúvidas dos alunos. Também foi exposto algumas letras utilizadas nos grafites, como forma de ilustração.

Depois desse bate papo com os alunos, foi entregue a cada um uma folha, onde eles poderiam expressar, a partir de desenhos e/ou palavras a forma como gostariam de ser vistos, pela sua própria tag.

OFICINA 19

O objetivo dessa oficina foi construir com os alunos a identidade dos oitavos anos da escola, através da confecção do grafite.

Para essa oficina, convidamos o coletivo “Arte Muro” para bater um papo com as turmas antes de iniciar a atividade. Pedimos para que os alunos nos contassem o que para eles seria significativo desenhar no muro da escola, uma vez que ficaria registrado e seria como a marca deles dentro do ambiente escolar.

Alguns alunos relataram que seria legal desenhar uma rosa, representando a mulher, pois durante as oficinas foi muito discutido a violência contra a mulher, e essa flor representaria o respeito à mulher. Outro aluno sugeriu desenhar um livro, representando o aprendizado que tiveram na EJA.

Esse primeiro momento foi dentro da sala de aula. Convidamos todos a descer ao pátio da escola, para iniciarmos o grafite. Os materiais necessários (tintas, pinceis, sprays e etc) para a realização da arte já estavam prontos para o uso, e assim o coletivo “Arte Muro” deu início aos primeiros traços. A participação dos alunos começou de forma gradativa. Muitos começaram afastados da parede, apenas olhando, e ouvimos alguns comentários do tipo “não vou participar não”. Depois, com a participação de alguns, e com os desenhos ganhando forma, vários alunos começaram a participar (inclusive aqueles que se negaram de início). Tiveram alunos que não quiseram colocar a “mão na massa”, mas estavam próximos, conversando e dando ideias para ajudar na arte. Na hora de misturar as tintas, foi muito importante a participação de um aluno cuja profissão é pintor. Ele ajudou o coletivo na mistura e deu dicas para manusear melhor as tintas. Um funcionário da escola, também pintor, que estava prestando serviços de pintura na escola foi convidado a participar, e contribuiu conosco no manuseio dos materiais.

Ao final dos desenhos, tivemos a ideia de cada aluno pintar sua mão, e carimbá-la numa parte do muro, como forma de assinatura dos desenhos produzidos. Foi muito interessante ver a participação de todos. A direção da escola acompanhou tudo, e liberou alguns alunos a continuar fora da sala para a finalização da obra.

Figura 11 – Grafite no muro



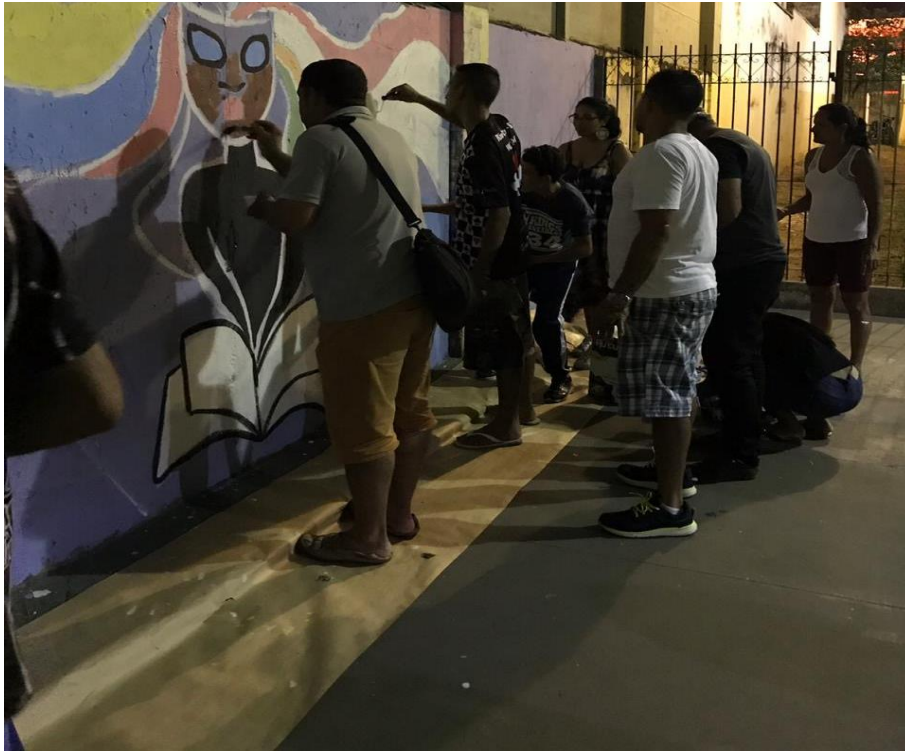
Fonte: registro da autora.

Figura 12 – Grafite no muro



Fonte: registro da autora.

Figura 13 – Grafite no muro



Fonte: registro da autora.

Figura 14 – Finalização grafite no muro



Fonte: registro da autora.

Cada desenho pintado na parede teve um significado para todos os envolvidos: a imagem da rosa representava uma flor a cada mulher vítima de violência no Brasil, sinalizando um basta contra o feminicídio; a imagem da mulher com os cabelos bem volumosos significava o aprendizado nas oficinas, onde cada onda representava um tipo de conhecimento que seria levado para a vida; a escrita EJA representava a

modalidade de ensino, e também lhes dava a autoria da pintura, demonstrando um espaço deles na escola; e as mãos pintadas e carimbadas representava a assinatura de contribuição de cada aluno na realização da oficina.

OFICINA 20

O objetivo dessa oficina foi discutir temáticas sobre o trabalho infantil, trabalho e estudo, e oportunidades de emprego no Brasil, principalmente para as pessoas mais jovens.

Nesse dia levamos para a turma dois vídeos curtos. Um primeiro vídeo retratava o trabalho infantil e suas consequências para vida de crianças. O segundo vídeo abordava as oportunidades de emprego para as pessoas, sobretudo aqueles mais jovens.

Quando começamos as discussões sobre as temáticas abordadas, alguns relataram que, quando crianças precisaram trabalhar, e era muito difícil conciliar isso com escola. Outros relataram que deixaram de frequentar a escola para trabalhar e ajudar no sustento da casa, ou para cuidar de irmãos mais novos.

Um aluno trouxe uma questão muito importante que foi sobre o registro na carteira de trabalho, onde existem muitos trabalhos informais que não possibilitam os direitos dos trabalhadores; alguns alunos demonstraram não conhecer esses direitos trabalhistas, perguntando de que forma a contribuição ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) acontecia.

Os alunos também relataram que atualmente estava difícil conseguir um emprego formal, pois as empresas pediam experiências e qualificações profissionais, faltando oportunidades para muitas pessoas. Sobre as oportunidades, os educandos relataram que muitas pessoas acabam indo para o mundo do crime pois não encontram dignidade nos empregos e que muitas vezes, financeiramente, não compensa.

Também foi discutido que existem preconceitos em contratar certa população, como pessoas que tem tatuagem, sotaque de alguma determinada região do Brasil, classe social, cor de pele e etc.

Nesse dia as discussões foram pertinentes, os alunos foram bem participativos e relataram que gostaram da atividade trabalhada, pois obtiveram conhecimento sobre os direitos relacionados ao trabalho.

OFICINA 21

O objetivo dessa oficina foi trazer um pouco mais de conhecimento sobre questões anteriormente já trabalhadas como o racismo e desigualdade social, atrelando novos conhecimentos sobre o continente africano e a escravidão no Brasil. Para isso, convidamos o coletivo “Mãe África” que é composto por alunos de graduação da UNESP.

O integrante do coletivo se apresentou para os alunos e iniciou a sua fala perguntando a eles o que vinha a mente quando se falava na pessoa negra no Brasil. Os alunos falaram da escravidão, então foi contextualizado que nos parece que não existe história para os negros antes do processo da escravidão. Muitos alunos concordaram, relatando que na escola sempre se fala somente na escravidão do negro.

Depois o integrante perguntou o que vinha a mente quando se pensava no país África e muitos relataram: pobreza, fome, sede, guerras, doenças, tristezas... Em seguida, foi feita a seguinte pergunta: “Por que isso aparece? Sempre vem coisas ruins quando pensamos no povo africano?” Assim, foram feitas algumas reflexões no sentido de que muitas vezes, as mídias, livros, filmes retratam só esse lado, pois nem sempre foi assim.

Em seguida o integrante do coletivo perguntou: “O que vem na cabeça, quando se pensa em coisas boas que existem na África?” e os alunos responderam: cultura, animais, quilombos... Não houve nenhuma resposta na questão tecnológica e política, e isso foi contextualizado com os alunos.

Também foi conversado com os alunos que a história da África, foi contada pelos europeus, e não pelos africanos, o que acabou não favorecendo a sua verdadeira história. Seja pela invasão que houve na África, escravidão dos africanos e etc.

Foram momentos muito interessantes, muitos alunos participaram, mesmo aqueles não eram de participar se mostraram atentos a tudo que foi tratado na oficina.

Ao final, reservamos alguns minutos para conversarmos com os alunos sobre a experiência do grafite, pois não deu tempo de termos essa conversa no final da oficina. Alguns relataram que gostaram muito de participar, outros que foi a primeira vez que tiveram contato com o grafite, e até mesmo que aquela marca registrada seria

da EJA, algo que geralmente não é visto na escola, pois durante o dia a escola é de ensino fundamental, com imagens e objetos voltados ao público infantil.

OFICINA 22

Nessa última oficina, os alunos da EJA foram convidados a conhecer um pouco mais sobre a UNESP/Rio Claro. O nosso objetivo foi de que eles pudessem visitar alguns espaços, conhecer os cursos oferecidos e saber mais sobre acesso e permanência estudantil na universidade.

Para isso, convidamos alunos da graduação, estudantes da permanência estudantil, que ingressaram por cotas, de diferentes cursos, para que conversassem com os participantes sobre sua história de acesso à universidade, sobre os cursos e também sobre a vida universitária.

Um anfiteatro da UNESP foi reservado para esse encontro, onde os alunos puderam ficar bem confortáveis e se sentirem à vontade. A secretaria de educação do município disponibilizou o transporte da escola à universidade.

A professora Débora iniciou a fala explicando sobre o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Explicou também, de forma bem didática como isso acontece: através das bolsas, recursos de compra de material, manutenção do campus e etc. Sempre se atentando ao fato de que o espaço da universidade é de todas as pessoas, uma vez que é pública, pois é paga com os impostos do povo, explicando aos alunos que pagamos por ela. Foi contextualizado que o problema é que não existe vaga para todos, ocorrendo então, a concorrência. A partir disso, foi explicado aos alunos como ocorre o processo do vestibular, quanto mais se estuda, mais existe a possibilidade de conseguir uma vaga. E também como esse sistema pode ser perverso, pois nem todos podem somente se dedicar aos estudos, muitos precisam trabalhar e conciliar essa rotina, que no caso, acontece com muitos alunos da EJA. Nesse momento, os alunos estavam muito atentos a fala da professora Débora, e pode-se observar que muitos balançavam a cabeça, consentindo com aquilo que estavam ouvindo.

Também foi explicado como ocorre o processo de garantia de vagas através das cotas, e a permanência de alunos com baixa renda.

Em seguida, os alunos de graduação se apresentaram e cada um trouxe um pouco do curso que estava cursando, contando um pouco sobre sua vida pessoal, e dificuldades de acesso e permanência na universidade.

Os alunos da EJA também puderam fazer perguntas aos alunos da graduação, porém nesse momento não teve muita participação, somente na hora da confraternização – mais tarde -, que pode ser observado a interação entre eles, de forma individual.

Finalizamos agradecendo a presença de todos, pois ficamos muito felizes de poder estar encerrando as oficinas dentro da universidade, e convidamos todos para a confraternização.

Muitos alunos vieram nos agradecer individualmente, dizendo que aprenderam muito durante todas as oficinas e que gostaram muito de conhecer a UNESP. Alguns se demonstraram até triste com o fim das oficinas, e perguntaram se no ano seguinte novamente estaríamos juntos.

Figura 15 – Alunos no anfiteatro da UNESP.



Fonte: registro da autora.

Figura 16 – Alunos no anfiteatro da UNESP.



Fonte: registro da autora.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção serão analisadas as temáticas trabalhadas nas oficinas com alunos. A partir das descrições das oficinas acima, optamos por categorizar temáticas que apareceram e foram fortemente trabalhadas com os participantes. Diante disso, os temas foram agrupados em categorias analíticas, que estão apresentadas abaixo.

6.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM ESTUDANTES DE EJA

6.1.1 VIOLÊNCIA

A temática da violência perpassou por diversas oficinas realizadas com os alunos, professores e equipe gestora. Esse foi o primeiro tema trabalhado, que deu início às oficinas. O objetivo era identificar o que os alunos pensavam sobre esse conceito, e como a violência estava – ou não, inserida no contexto escolar e sobretudo, na vida dos alunos.

6.1.1.1 *Violência na escola*

Entendemos que a violência escolar está associada a um fenômeno social complexo e multifacetado, que possui caráter individual, social e político. De acordo com Abramovay (2005):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais

Para os alunos, parecia difícil associar a violência como uma temática presenciada na escola, e até mesmo vivenciada no dia a dia da vida. Entendemos que o processo de naturalização da violência ocasiona essa dificuldade, como observado durante o decorrer das oficinas.

Nesse sentido, pudemos observar nas oficinas um e dois que os alunos naturalizavam a violência sofrida, ou presenciada, e identificavam, na maioria das vezes, a violência somente como o ato de agressão. Xingamentos e ofensas

pareciam-lhes tratamentos naturais, não sendo classificados por eles como agressão verbal, ou até mesmo violência psicológica.

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODÁLIA, 2004, p. 22-23).

Na oficina dois foi mostrada aos alunos uma imagem que demonstrava o bullying acontecendo entre duas crianças. Durante a discussão, muitos disseram que aquela cena não era uma violência, aquilo era “bullying”. Isso nos remete, então, outra faceta da naturalização da violência, que se fez presente quando alguns alunos demonstraram não considerar o bullying como violência, desconhecendo o conjunto de violências que o mesmo produz.

É interessante destacar nesse sentido, o papel da escola no enfrentamento ao combate do bullying. Principalmente na EJA, o bullying pode se manifestar de diversas formas. Uma delas, identificada durante a coleta dos dados refere-se a uma mulher (meia idade), que se sentiu inibida a participar das oficinas, pois durante o decorrer das aulas e durante as oficinas, ela sentia-se incomodada com comentários de outros alunos. Comentários sempre acompanhados de risadas, que são considerados como brincadeiras em tom de zombaria (Isso foi observado nas oficinas 4, 9 e 10).

Nesse sentido, é importante enfatizar que conflitos entre alunos também são naturalizados, uma vez que os mesmos demonstraram não compreender que o bullying é uma forma da violência. O termo bullying pode ser compreendido como:

[...] comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo (MALTA et al, 2010, p. 3.066).

É importante destacar que quando existe a presença do bullying dentro da sala de aula, a aprendizagem deixa de acontecer, e pode desmotivar e desinteressar alunos, como é o caso da aluna acima, que deixou de participar e se expressar durante as oficinas. Dessa forma, “na presença do bullying, a escola se torna um ambiente

violento, onde faltam respeito, ética, coesão social e solidariedade” (SILVA; COSTA, 2016, p. 643).

Na EJA, temos uma diversidade de idades, e acreditamos que essa diferença deveria ser uma somatória na aprendizagem de todos os envolvidos e não provocar situações de conflitos. Situações essas que podem levar a evasão escolar, e consequentemente, violar – mais uma vez, o direito à educação.

6.1.1.1.1 A violência simbólica e violência de gênero

Atrelado ao bullying, é importante ressaltar a questão da violência simbólica que foi algo permanente em praticamente todas as oficinas realizadas. De acordo com Bourdieu (1996, p. 16): “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

Diante desse tipo de manifestação da violência simbólica, a violência contra a mulher e questões relacionadas ao assédio também se mostraram naturalizadas pelos alunos. Muitas discussões nortearam contextos que violam a mulher, afetando até mesmo crianças do sexo feminino.

Durante discussões sobre o machismo, surgiu a seguinte frase:

Aluno: *“Tem mulher que gosta de apanhar, porque mesmo apanhando continua com o cara”*.

Diante de tal fala fizemos os seguintes questionamentos: “Será que existe pessoas que gostam de ser agredidas? Quais saídas existem para uma mulher que sofre violência doméstica?”.

De acordo com Souza e Ros (2006), os motivos que mantêm as mulheres vítimas de violência no relacionamento violento são inúmeros, entre eles:

a convivência com o medo, a dependência financeira e a submissão, até o momento em que decidem realizar a denúncia, e passam por cima do sentimento de pena do marido, do tempo de vida juntos e da anulação durante o relacionamento” (SOUZA, ROS, 2006, p. 51).

É interessante destacar que se evidenciou nas oficinas que os alunos não reconheciam o que é machismo. Na oficina dois, que os alunos deveriam pisar na linha, caso tivessem presenciado situações de machismo (tanto na escola, quanto fora

dela) ninguém pisou na linha, sinalizando que nunca presenciaram cenas ou sofreram com machismo. Sendo que nessa mesma oficina, muitas falas machistas foram ditas. A figura da mulher foi fortemente atacada, principalmente pelos homens presentes, que sempre se colocavam na defensiva diante de suas falas e dando justificativas para as mesmas. O que ficou evidente foi que homens e mulheres presentes não se reconheciam como machistas e tão pouco sabiam o que era o machismo.

Tal dado acima vai de encontro com a pesquisa “O papel do homem na desconstrução do machismo” (2016), realizada pelo Instituto Avon/Locomotiva: de um universo total de 1.800 pessoas entrevistadas (50% homem e 50% mulher), 38% conhecem só de ouvir falar ou nunca ouviram falar sobre machismo; 87% consideram que ao menos parte da população é machista, mas apenas 24% se consideraram machistas.

Entendemos que o não reconhecimento do machismo, ou o desconhecimento do mesmo, perpetua a violência contra a mulher, aumentando as desigualdades de gênero enraizadas historicamente na sociedade. É importante destacar também que a luta para a desconstrução da cultura do machismo não cabe somente às mulheres, os homens precisam estar imersos nesta luta, refletindo sobre atitudes machistas, contribuindo nesse processo.

É papel de todos refletir sobre as ideias e comportamentos que geram a violência e, a partir daí se transformar e engajar pelo exemplo. A mudança começa ao falarmos abertamente sobre as violências invisíveis do dia a dia, aquelas que julgamos culpabilizáveis e diminuímos. A quebra do silêncio que perpetua a violência contra a mulher, por meio de um diálogo franco e sem julgamentos, é um passo fundamental para transformar essa realidade inaceitável que buscamos transformar. (GRELIN, SÊNIOR, AVON, 2006, p. 3).

Outras falas machistas também apareceram durante as oficinas, entre elas: “*É vulgar mulher beber*”. Muitas mulheres presentes se sentiram incomodadas com tal fala, retrucando que “*homem beber até cair que é feio*”. Ou seja, a naturalização do machismo ora indignava, ora era reproduzido até mesmo por mulheres. É necessário pontuar que, não existem “mulheres machistas”, existem mulheres que reproduzem violências sofridas inseridas em nossa sociedade patriarcal. Essa reprodução revela mais uma faceta do machismo, que é estrutural, de caráter hierarquizado, onde o homem sempre se encontra como melhor e acima da mulher, ou seja, a hierarquia de gênero.

Devemos considerar que os sujeitos sociais que frequentam a escola, como estudantes, docentes, entre outros/as, também estão na sociedade vivenciando e reproduzindo, mesmo que de maneira inconsciente, relações machistas, produzidas e reproduzidas cotidianamente, dentro e fora da escola, fazendo parte de ambientes sociais mais amplos de meninos e meninas, homens e mulheres (SILVA, MENDES, 2015, p. 92).

Na perspectiva da educação em direitos humanos, é muito importante que tais questões relacionadas ao gênero sejam abordadas na escola, pois a EDH possibilita a:

formação integral dos estudantes por meio de três dimensões: epistemológica (acesso ao conhecimento e informações relativas aos direitos humanos); axiológica (vivenciar valores relacionados aos Direitos Humanos) e práxis (agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos) (KLEIN, D'ÁGUA, 2015, p. 279).

Essa última dimensão (práxis) possibilita aos alunos que as violações dos direitos humanos não sejam naturalizadas e nem reproduzidas no contexto da escola, e conseqüentemente, na vida dos alunos, pois “não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado, de um modo de vida” (KLEIN, D'ÁGUA, 2015, p. 280).

Em outra oficina (nº 4), ainda sobre a temática, surgiu o assunto sobre menino brincar de boneca e menina brincar com carrinho. Uma aluna afirmou que na casa dela os brinquedos eram separados, que a sua sobrinha brincava com boneca e o seu sobrinho com carrinho e que ela deixava isso bem claro entre eles, eles não podiam trocar.

Indagamos o motivo disso e ela respondeu que ela não queria que o sobrinho virasse “baitola” brincando de boneca. Perguntamos se ela acreditava que um brinquedo poderia interferir na sexualidade de uma criança, a resposta foi sim, mas sem muitas explicações.

Em contrapartida a essa fala, outra aluna argumentou que isso era tamanha invenção: *“Nós adultos que colocamos isso em nossa cabeça”*. Realizando a metodologia da pesquisa intervenção, enquanto pesquisadora questioneei: *“será que é por que sempre as meninas brincam de fazer a comida, cuidar do bebê que quando elas crescem esses afazeres ficam restritos somente a elas? Será que é por isso que os homens quando pais se eximem de suas obrigações, pois desde pequenos são condicionados a desempenhar papéis diferentes das meninas?”*.

Tais colocações ocorreram na oficina quatro, geraram questionamentos em toda a sala, pois quando se tratava sobre o que uma mulher poderia ou não fazer, todos foram categóricos em dizer que mulheres poderiam trabalhar no que bem desejassem.

É interessante destacar como o machismo se revela, pois na imagem de uma mulher trabalhando em uma oficina mecânica (consertando carros) a mesma aluna que proibia seu sobrinho de brincar com boneca, disse que mulheres poderiam sim trabalhar em oficinas, mostrando-se contraditória em suas falas. Então, ela foi questionada novamente: *“Por que desde pequena uma menina não pode, dessa forma, brincar com carrinho? Ela pode gostar de consertar carros”*. Nesse momento a aluna pareceu não ter resposta para a pergunta interventiva, mostrando refletir sobre o ocorrido.

Entendemos que esses questionamentos são fundamentais, pois o direcionamento dessas questões é fazer educação em Direitos Humanos na escola, problematizar e apontar as contradições, levando todos a refletir.

Tal emblemática é reflexo também na sociedade, pois de acordo com a pesquisa do Instituto Avon (2016), 48% dos homens entrevistados concordaram com a seguinte frase: “não deixaria um filho meu brincar de boneca de jeito nenhum e boneca é brinquedo de menina”, 18% “não gostaria de ver o filho brincar de boneca; poderia até deixar, mas ficaria contrariado”, 23% “até deixaria o filho brincar de boneca, mas não compraria uma boneca para ele” e apenas 11% “deixaria o filho brincar de boneca e compraria uma se ele pedisse” – relembrando que o valor total dessa pesquisa corresponde a 900 homens entrevistados.

Das 900 mulheres entrevistadas, 32% não deixaria o filho brincar de boneca de jeito nenhum e considera a boneca brinquedo de menina; 16% não gostaria de ver o filho brincar de boneca e poderia até deixar, mas ficaria contrariada; 34% até deixaria o filho brincar de boneca, mas não compraria uma boneca para ele e 18% deixaria um filho brincar de boneca e compraria uma se ele pedisse.

É interessante destacar que não é somente o brinquedo que uma criança pode ou não brincar, mas também a cor que ela deve usar, reflete os padrões machistas já preestabelecidos em nossa sociedade, como “menino usar azul e menina usar rosa”. Conceitos que acentuam as violências homofóbicas e contribuem para uma sociedade cada vez mais machista. Em 2019, a fala de Damare Alves, ministra da Mulher, da

Família e dos Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro foi alvo de diversas críticas, pois a mesma disse a seguinte frase: “É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”. Acreditamos que tal fala, vinda de uma representante de um ministério tão importante e sendo proferida por uma mulher, acentua ainda mais situações de violação de gênero e homofobia, num contexto de lutas contra tantas desigualdades. Nesse sentido, a EDH na escola pode se constituir como um instrumental importante na confrontação com esses discursos que naturalizam as violências.

Outro tipo de violação contra a mulher que se agrava juntamente com a violação ao direito a educação, é o papel que a mulher enquanto mãe desempenha na sociedade. Ainda discutindo sobre a temática da violação contra a mulher, trabalhamos com os alunos uma oficina sobre a gravidez na adolescência (oficina 5).

Quando se discute gravidez na adolescência, é muito comum associar esse fato ao abandono escolar por parte da mulher. Os alunos relataram conhecer mulheres que engravidaram e por esse motivo abandonaram os estudos, citaram até mesmo pessoas da escola. A professora da turma relatou, fomentando a discussão, que ela dava aulas em outras turmas e conhecia mulheres já mais velhas que retornaram aos estudos na EJA pois abandonaram a escola para cuidar dos filhos, quando eles eram pequenos. Tal colocação da professora, corrobora com alguns estudos, de que adolescentes mulheres que engravidam no período escolar, configuram-se como público potencial da EJA (AMEIDA, OLIVEIRA, 2017).

Acreditamos que não problematizar isso na escola e no contexto da EJA é contribuir para o processo de culpabilização e sentimento de culpa das mulheres que abandonam a escola e retornam na EJA depois dos filhos crescidos. Na oficina 5 alunas mulheres relataram que isso é muito comum na escola lócus da pesquisa, inclusive conhecidas delas e parentes na família abandonaram a escola após a gravidez.

De acordo com um estudo feito pela Fundação Abrinq (2019), a gravidez precoce é uma das principais causas da evasão escolar, onde 30% das mães adolescentes, com até 19 anos, não concluíram o ensino fundamental, ou seja, estudaram menos de sete anos.

Sobre a discussão dessa temática, envolvendo a gravidez na adolescência, e cuidados com a criança, um aluno relatou que “*a mãe tem mais obrigações com o filho*

porque a mulher tem esse espírito maternal, é mais sentimental, e com os homens não é assim". Diante dessa fala, observamos o quanto:

se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa representar de forma a se ajustar a elas (LOURO, 2003, p.99).

A culpabilização também sempre recaí sobre a mulher, até mesmo pela prevenção da gravidez. A educação sexual, pareceu ser um tema pouco abordado com os alunos, pois muitos expressaram a opinião de que esse tipo de assunto não deveria ser tratado na escola – sinalizando a ausência dessa temática nas disciplinas.

Acreditamos que debater sobre educação sexual nas escolas, principalmente na EJA, ainda é considerado tabu, seja por profissionais da educação (que não possuem formação adequada) e até mesmo a clientela atendida – alunos das mais diversas idades, gêneros, culturas...

A educação sexual, no contexto da educação em direitos humanos deve iniciar-se desde a educação infantil, pois quanto antes o aluno tiver conhecimento e consciência da sexualidade, mais amparado estará para no futuro não sofrer violações relacionados ao gênero.

De acordo com Figueiró (2006), a educação sexual, de caráter formal, na escola ultrapassa o ensino de conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade. Dessa forma, ela “consiste no direito de toda pessoa de receber as informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual, assim como, de expressar sentimentos, rever tabus, refletir e debater valores sobre tudo que está ligado ao sexo (NOGUEIRA, et al, 2016, p. 320).

A inclusão dessa temática na rede das escolas públicas brasileiras surgiu na década de 1920, pelos Conselhos dos Educadores, mas não ganhou muita visibilidade com o decorrer dos anos. Somente em 1990, com o fim da ditadura militar, e o surgimento dos primeiros casos de HIV e Aids no Brasil que o tema tomou relevância. De forma concreta, foi publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo o termo “Orientação Sexual”, como tema transversal a ser trabalhado nas escolas: “dentro os dez cadernos nos quais os PCN se organizam, há um de orientação sexual, que visa a abordar o tema da sexualidade no ambiente escolar” (FURLANETTO, et al, 2018, p. 553).

Anos mais tarde, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sofreu fortes ataques por conter em seu texto os termos “orientação sexual” e “gênero”. Tais oposições foram fortemente amparadas pelo movimento Escola sem Partido, que surgiu no ano de 2004 e, supostamente, objetivam impedir a doutrinação política e ideológica de alunos por parte de professores nas escolas (FURLANETTO et al, 2018). Entendemos que:

A educação sexual e as discussões sobre gênero e identidade não podem ser confundidas com qualquer tipo de doutrinação moral ou ideológica, mas devem estar associadas ao desenvolvimento da cidadania. Reprimir as diferentes formas de expressão da sexualidade humana em uma sociedade não faz com que a sexualidade deixe de existir; somente a oculta (FURLANATTO et al, 2018, p. 566).

É importante destacar que por conta desse contexto conturbado, a educação sexual nas escolas ainda não se concretizou totalmente na nova BNCC (BRASIL, 2017):

Por pressão de alguns parlamentares, que ameaçavam fazer uma manobra para que o documento precisasse passar pela aprovação do Congresso Nacional, a equipe que trabalhava na elaboração dela (BNCC) optou por retirar todas as menções explícitas a questões de gênero e sexualidade. Na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou a BNCC em dezembro de 2017, há a promessa de que esses temas serão tratados em outro documento, mas não se fala sobre ele desde então. O motivo, segundo fontes do próprio CNE: sabe-se que o novo governo se opõe ao tema e todas as decisões do órgão precisam ser homologadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ou seja, não há esperança de que algo seja concretizado em um futuro próximo (SOARES, 2020).

É interessante destacar que o ECA (BRASIL, 1990), a LDB (BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) não abordam a temática da educação sexual de maneira explícita, porém garantem aos alunos o direito à educação, saúde, e à Infância, ou seja, assegurando aos profissionais da educação o respaldo para se trabalhar tais questões na escola. Os PCNs também continuam vigor, por mais que a BNCC ainda se encontre em fase de finalização/aprovação do texto final.

Entendemos que a realidade das escolas, como constatado durante a realização da pesquisa é que pouco se fala ou não é abordado esse tema. A educação sexual é pouco trabalhada nas escolas, desde a educação infantil até o ensino médio e EJA: “A educação sexual realizada nas escolas atualmente tem ocorrido de maneira incipiente, sem uma organização e planejamento e ainda, não se contata esta

abordagem dentro das unidades didáticas, ou seja, as disciplinas” (MAMPRIN, 2009, p. 05).

É importante ressaltar que quando a escola trabalha educação sexual, ela está segundo as diretrizes da educação em direitos humanos (o que é previsto como obrigatório no trabalho docente) e contribuindo para uma cultura que respeita a diversidade, superando a realidade que ainda é presente no ambiente escolar: a de despreparo e tabu em atrelar a educação sexual nos conteúdos pedagógicos.

6.1.2 RACISMO E PRECONCEITO

O questionário realizado com os alunos apontava o racismo como uma temática que eles gostariam de debater, porém quando começamos a discutir o tema, o silêncio predominou em grande parte das discussões. Foi possível observar que, de início, os alunos não consideravam o racismo como uma forma de violência, naturalizando – a mais uma vez.

Dessa forma, é importante refletir: por que o racismo é naturalizado? De acordo com Almeida (2019), a segregação não oficial que existe entre negros e brancos em determinados espaços sociais no Brasil contribui para que a naturalização do racismo aconteça, acentuando as desigualdades raciais. Segundo Almeida (2019), professor e advogado negro, aponta que no exercício da advocacia, e em ambientes acadêmicos, ele era uma das poucas pessoas, senão a única na condição de advogado e professor, porém nesses mesmos espaços, os trabalhadores da segurança e da limpeza em grande parte eram negros “provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram “despertados” para as questões raciais” (ALMEIDA, 2019).

Nesse mesmo contexto é interessante refletir também o que leva pessoas negras a não perceberem essa realidade, e ainda, como negros e brancos, “normalizam” que pessoas negras são a grande maioria em trabalhos insalubres, com menores remunerações, no sistema presidiários e em tantas outras situações de vulnerabilidade. “Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?” (ALMEIDA, 2019). Por que a sociedade

naturaliza a violência contra pessoas negras, bem como o assassinato de jovens negros nas periferias?

Chama atenção a baixa visibilidade no bojo desta produção da violência dirigida à juventude, em especial do segmento negro. Chega a ser constrangedor o silêncio frente à mortalidade desses jovens por causas violentas envolvendo a ação de agentes do Estado, numa proporção que permite falar em genocídio da juventude negra (ANUNCIAÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020, p. 03).

Entendemos que essa naturalização acontece, pois, o racismo é um processo de constituição de subjetividades, e que tudo está relacionado as práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, é preciso compreender que o racismo enquanto processo político e histórico está atrelado ao contexto social, e só consegue se perpetuar se for capaz de:

1. produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial;
2. constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos” (ALMEIDA, 2019, sem paginação).

Nesse sentido, o pertencimento social, tal como o perfil racial de diversos alunos, processos de exclusão social e negação do indivíduo, invisibilidade e culpabilização foram aspectos percebidos – e trabalhados, durante as oficinas, pois pouco se falava ou discutia propriamente o racismo dentro da sala de aula.

Entendemos que discussões sobre o racismo pouco são abordadas no contexto da escola, muitas vezes por falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação, e também pela forma como o racismo se reproduz na instituição. Pudemos evidenciar situações assim nas oficinas seis, 14 e 15.

De acordo com Almeida (2019), o racismo não é um fenômeno patológico, ou algo que expressa algum tipo de anormalidade, mas sim um elemento que integra a sociedade em seus diversos aspectos políticos, econômico e subjetivos, ou seja, o racismo é sempre estrutural.

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente,

grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, sem paginação).

Durante a oficina 12, debatendo sobre questões da desigualdade racial e social, um aluno trouxe para debate a questão da discriminação que a polícia faz contra pessoas que moram na periferia. Ele relatou que ele mesmo já sofreu esse tipo de violência, expondo que já foi preso e inclusive a mídia local fez uma publicação considerando-o foragido da polícia, algo que não era verídico pois ele mesmo havia se apresentado para esclarecer os fatos. Mesmo com provas de que já havia pago a pensão ao seu filho, foi levado preso, e segundo ele, os policiais que fizeram a sua prisão zombaram dele.

Sobre essa abordagem, os demais alunos não se pronunciaram, muito deles com receio explícito, afirmaram que não gostariam de falar sobre o assunto. Um aluno em específico relatou que não falaria pois não era “x 9” (termo usado para pessoas que delatam outras). Apenas um aluno relatou que a cor da pele interfere no tratamento que muitos recebem por parte da polícia, sendo a cor da pele um indicativo de marginalidade (o racismo vivenciado, mas não relatado, criando o silêncio como forma de segurança). Isso mostra como as formas de defesa de direitos ainda são pouco conhecidas/entendidas por alunos de EJA. O Brasil conta com um aparato legal de defesa da dignidade humana, mas que não é conhecido pela maioria da população que sofre essas violências, ainda que no Brasil, obrigatoriamente, todos passem pelas escolas. Indicamos aqui a potencialidade da escola em promover conhecimentos que façam sentido e possam transformar realidades de pessoas negras, no combate ao racismo.

De acordo com a pesquisa de Barros (2008), que buscou identificar, na prática policial, a existência do componente racial na seleção do indivíduo a ser abordado, evidenciou-se que a cor da pele negra/parda foi fator que determinou na decisão dos policiais militares em proceder com a abordagem, concluindo que existe uma filtragem racial discricionária que tendência a identificação dos suspeitos por parte da polícia: “Os relatos indicam que os policiais tendem a relacionar cor negra, pobreza e criminalidade” (BARROS, 2008, p. 148).

Esses mesmos indicativos apareceram na pesquisa de Anunciação, Trad e Ferreira (2020), que foi guiada pelas seguintes questões: como jovens negros vivenciam e (re)significam a relação com a polícia e, mais especificamente, a abordagem policial? Em que medida marcadores de pertencimento social, tais como perfil racial, classe e território, influenciam no processo de abordagem? O estudo foi realizado com jovens negros(as) de 15 a 29 anos, moradores de bairros periféricos das três capitais referidas, e:

[...] prevaleceu no universo pesquisado a percepção de que “o homem de farda” representa insegurança e desperta os sentimentos mais fortes de medo e de revolta. Afinal, conforme referido em vários relatos, o alvo das ações mais repressivas não é “qualquer um”. Seu perfil é o mesmo que ocupa a primeira posição nos indicadores de mortalidade por armas de fogo: jovens, negros, do sexo masculino, de baixa renda, baixo grau de escolaridade e morador de bairros periféricos. (ANUNCIÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020, p. 09).

Acreditamos que a questão da tomada de decisão, por parte da polícia, em abordar jovens negros está inteiramente ligada, também, com os índices carcerários: o Brasil é o terceiro país com a maior população carcerária no mundo, e com mais de 700 mil pessoas presas, mais de 60% corresponde a negros, sendo que 55% possuem entre 18 e 29 anos (DEPEN, 2017), ou seja, a população negra e jovem lota o sistema prisional do Brasil.

[...] o predomínio da vigilância policial sobre jovens negros também é constatado pelas taxas de encarceramento. Além de serem vítimas preferenciais dos homicídios cometidos no país, inclusive por policiais, os jovens e os negros são mais encarcerados do que os brancos e do que os adultos, a ponto de ser possível afirmar que o crescimento do número de presos no Brasil (que foi da ordem de 74% entre 2005 e 2012) foi impulsionado principalmente pela prisão de jovens e de negros. (SINHORETTO; MORAIS, 2018, p. 18).

Lamentavelmente, esse não é apenas o único índice negativo que vidas negras lideram: a cada 100 vítimas de homicídio, 71 são negras, sendo que a população negra representa mais de 54% total de brasileiros:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros, sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 49).

O racismo revela formas perversas, e mais uma delas é como o racismo institucional, relacionado a área da saúde, corrobora para mais mortes de pessoas negras. Durante o estado de pandemia, por conta da Covid-19, decretado em março de 2020, pessoas negras já morreram mais do que não negros. De acordo com a análise da reportagem da CNN (2020), com base nos boletins epidemiológicos disponibilizados pelo Ministério da Saúde, no Brasil, morreram 40% mais negros que brancos por coronavírus:

No caso das internações pela doença, há um equilíbrio: negros representam 49,1% dos internados por Covid-19, enquanto brancos representam 49%. Mas na análise das mortes, o descompasso aparece, pretos e pardos representam 57% dos mortos pela doença enquanto brancos são 41% dos mortos (VIÑAS; DURAN; CARVALHO, 2020, sem paginação).

Em entrevista à CNN, a médica Denize Ornelas relatou dificuldades de acesso e cuidados mais adequados as pessoas negras ao combate do coronavírus:

As pessoas negras são mais colocadas no mercado de trabalho informal, tendo muito mais dificuldade de procurar o serviço de saúde no tempo adequado, já chegando em condições piores. São pessoas que também têm uma localização geográfica que não favorece a busca por hospitais, ficando geralmente em pronto-socorros e serviços de saúde periféricos, que vão ter o maior tempo de espera para a transferência pra uma vaga de UTI, por exemplo, além desses serviços serem serviços de qualidade inferior. (ORNELAS, 2020, sem paginação).

Em sua maioria, negros ocupam os trabalhos informais, utilizam o transporte público com frequência, e estão à frente de serviços considerados essenciais: mercados, farmácias, atendentes e etc, ou seja, estando mais expostos ao perigo de contaminação do vírus. É necessário o reconhecimento dessas violações de direitos humanos, que só pode ser construída com uma educação crítica e que enfrente essas temáticas no cotidiano das escolas.

Entendemos que para combater o racismo é preciso que políticas públicas sejam criadas, mas também, de fato, efetivadas. Em 2006, foi criado a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, porém não foi implementada como deveria até hoje. De acordo com os pesquisadores da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo e da USP (Universidade de São Paulo), em mais de 5.000 municípios,

somente 57 a colocaram em prática, demonstrando o caminho longo que precisa ser percorrido no Brasil.

Dessa forma, a luta contra o racismo leva em consideração privilégios estabelecidos na sociedade que colocam a cor branca como superior a cor preta, bem como o homem sobre a mulher, e essa temática também foi debatida nas oficinas quatro, nove, 14 e 15 com os alunos. A mulher negra na sociedade está sujeita a violações mais acentuadas que mulheres brancas.

Tais discussões são importantes no cenário atual, uma vez que o índice de violência contra mulheres negras aumentou, e contra mulheres brancas diminuiu. Desde 2015, a violência contra a mulher negra vem aumentando: em dez anos, o Mapa da Violência (2015) identificou que houve um aumento de 54% no número de homicídios contra mulheres negras, e nesse mesmo período caiu 9,8% o número de homicídios contra mulheres brancas. Além do mais, o Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo, e se consideramos a cor da pele das vítimas, maior número de mortes de mulheres negras.

Sobre essa temática de violações contra a mulher negra, os alunos relataram que, geralmente, sempre a empregada doméstica é negra e exerce serviços braçais, como babás e cuidadoras. Os alunos identificaram situações de racismo durante cenas do filme “Histórias cruzadas” (oficina 14), e associaram com a pobreza, violência e desigualdade social. Um aluno relatou que *“tudo é mais difícil para uma mulher, mas para uma mulher negra, é mais ainda”*, indicando as cenas do filme que comprovavam a sua fala. Foi interessante como alguns alunos identificaram o racismo, e atrelaram com questões já discutidas em oficinas anteriores, como machismo (oficina quatro) e meritocracia (oficina 12).

A oficina com o coletivo Mãe África (oficina 21) possibilitou aos alunos mais conhecimentos sobre a história da escravidão no Brasil, e trouxe para eles uma outra visão do continente africano. Entendemos que essa oficina foi muito importante, uma vez que o racismo possui raízes históricas na escravidão e na “anulação dos valores da cultura negra feita pelos colonizadores como forma de legitimar a dominação” (O Negro, 1986, p. 3). Um racismo forte, marcado pela escravidão que dominou o Brasil por mais de três séculos, sendo o último país do mundo a aboli-lo: “Nenhuma outra região do Novo Mundo foi tão completamente modelada e condicionada pela

escravidão quanto o Brasil. Simplesmente, a escravidão fez o Brasil” (FREITAS, 1985, p. 12).

Desse modo, é importante que seja trabalhado nas disciplinas escolares questões que respeitem a cultura africana e possibilite outros olhares, lembrando que a EDH deve ser transversal e colocada como objetivo em todas as disciplinas, podendo ser desenvolvida com conteúdos específicos de cada área... (como fizemos com os professores – na descrição das oficinas abaixo). Não é necessário que se tenha uma disciplina específica para tratar tais temáticas, uma vez que são temas que perpassam todas as formações. Muitas vezes, mesmo sem querer, a escola pode reproduzir o racismo estrutural, e contribuir para que o mesmo se perpetue.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade (ALMEIDA, 2019, sem paginação).

Dessa forma, entendemos que a sociedade pune indivíduos racistas, porém, ela precisa, em sua totalidade, contribuir para que práticas racistas não se perpetuem nas instituições, uma vez que a sociedade é que não deve ser racista, pois uma sociedade livre do racismo, contará com indivíduos antirracistas.

Não é fácil desconstruir instituições racistas, pois é um processo estrutural que perpassa toda a sociedade, desde os primórdios da escravidão, como já mencionado. Mas, dessa forma, entendemos a escola como potencializadora para trabalhar essa temática que proporciona a educação em direitos humanos, pois discutir direitos humanos na escola é discutir racismo.

Além do mais, existe respaldo legal para se trabalhar na escola e na prática docente a temática do racismo; as instituições de ensino são amparadas pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003), pela LDB (BRASIL, 1996), pelos PCNs (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que possibilitam a problematização do conceito de igualdade, do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, que promovem conhecimento, reflexões e contribuem para uma cultura de paz capaz de combater a discriminação racial.

De acordo com Cavalleiro (2001), algumas ações devem perpassar na escola para se efetivar uma educação antirracista:

Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; Buscar permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade; Não conceber qualquer manifestação de preconceito ou discriminação e cuidar para que as relações interpessoais sejam respeitadas; Considerar a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la como forma integradora, encorajando a participação de todos; Fazer uma leitura crítica da História Brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção de nosso país; Buscar materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África que auxiliem a construção de um currículo menos etnocêntrico; Pensar meios e formas em que a educação contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira; Elaborar ações que propiciem o fortalecimento da identidade e autoestima de educandos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

Cavalleiro (2001) ainda afirma que discutir questões raciais na escola não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, mas de oportunidade de crianças negras e não-negras de se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, tendo impacto em suas vidas e na sociedade como um todo (CAVALLEIRO, 2001). Na constituição humana, dos sujeitos, são marcas fundamentais para uma mudança estrutural. Formar sujeitos antirracistas é um desafio potencializador para a transformação social e a escola tem esta possibilidade, na perspectiva da EDH.

6.1.3 MERITOCRACIA E DIREITOS CONSTITUCIONAIS

Durante as oficinas, a maioria das temáticas abordaram a questão da violação dos direitos humanos, mas também a garantia desses direitos. Direitos básicos para sobrevivência humana como acesso à moradia, educação, saúde, segurança, lazer, cultura, emprego digno e etc.

Nessas oficinas, principalmente nas 12 e 13, foi interessante destacar como vários alunos demonstraram não (re)conhecer seus direitos e muito menos cobrar para que os mesmos fossem garantidos. Quando perguntado se todas as pessoas possuíam os mesmos direitos, a resposta da sala foi não. Indagamos o motivo e um aluno respondeu que dependendo da classe social pertencente se tem mais ou menos direitos, sinalizando que a condição financeira interfere nesse processo. Dessa forma, o princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei não suprime problemas sociais enraizados e ainda presenciados no Brasil. (ZLUHAN, RAITZ, 2014).

O mesmo ocorreu quando discutimos as questões de oportunidade e meritocracia (oficina 12), contextualizando juntamente com o mérito, algo que é alcançado de acordo com o esforço individual de cada um. Destacamos que esse sistema de meritocracia é injusto e cruel, pois se pensarmos, na oficina das perguntas, em que alguns alunos ficaram mais atrás e outros mais à frente nem sempre é possível alcançar seus objetivos por mérito próprio, pois cada pessoa está em um ponto de partida diferente, possuindo oportunidades diferentes e traçando – muitas vezes, caminhos opostos. Os alunos relataram que entendem que não existe essa questão da igualdade, e atrelamos isso ao fato de vivermos em uma sociedade capitalista, que muito contribui para acentuar e perpetuar as desigualdades sociais.

De acordo com o IBGE, em 2017, mais de 27 milhões de brasileiros viviam em domicílios com inadequação, 12 milhões viviam em adensamento excessivo (quando na casa têm mais de 3 pessoas por dormitório) e quase 78 milhões não tinham acesso a serviço de esgoto, um direito básico essencial para uma vida digna. Dessa forma, se direitos básicos ainda não são garantidos como está previsto na lei, quem garante que outros direitos que dependem de direitos básicos, para coexistirem, estão sendo garantidos? A luta pelos direitos tem como ponto inicial o conhecimento/reconhecimento desses direitos por parte de cada indivíduo e de uma sociedade.

De acordo com Zluhan e Raitz (2014):

No Brasil, há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e convivem diariamente com a violação dos seus direitos, o analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito aos princípios básicos da humanidade (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 36).

Segundo o presidente do Instituto Ethos, Caio Magri, as desigualdades veem se aprofundando no Brasil por falta de políticas que garantam acesso a direitos básicos: “estamos em um momento e fluxo global de concentração de renda e aprofundamento de desigualdades, com uma sociedade, um Estado que não conseguiu construir garantias mínimas de bem-estar social” (MAGRI, 2017, sem paginação).

Todavia, acreditamos que a universalização do acesso à educação foi um avanço muito importante na superação de desigualdades e acesso a inúmeros

direitos, pois entendemos que o espaço escolar possibilita esse conhecimento, e a educação em direitos humanos, - prevista em lei, garante o aprendizado de acesso aos direitos humanos, possibilitando que jovens e adultos reconheçam quando estão tendo direitos violados, se ela, de fato, for implementada.

Entendemos ainda que somente garantir o acesso a vaga na escola não é suficiente, é preciso que seja possibilitado ao aluno meios de permanecer no ambiente escolar e dar continuidade aos estudos.

Nesse contexto de discussões sobre violações de direitos, na oficina 12 uma aluna relatou que precisou cuidar da mãe doente em sua juventude, e por isso deixou os estudos. Ela mesmo demonstrou que não teve a mesma oportunidade que outras pessoas, e por isso estava lá para reparar esse tempo perdido. É interessante destacar como a fala dessa aluna gerava reflexões nela ao mesmo tempo que relembrava os momentos que passou. Tiveram outros relatos de mulheres que deixaram os estudos por conta da proibição do pai e marido, acentuado a violência contra a mulher, impedindo o direito à educação.

Foi possível observar também que os alunos demonstraram perceber o acesso à educação não como um direito, mas como um meio de conseguir por ela emprego e condições de vida melhores, pois sempre que falávamos em direito a educação ou em conclusão dos estudos, os alunos atrelavam a esses dois fatores. Dessa forma, acreditamos que:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas. (TEIXEIRA, 1996, p. 60).

Assim, entendemos que a escola pode possibilitar uma formação integral ao aluno, podendo ele se relacionar como sujeito pensante e crítico, frente a sociedade que o cerca. Ainda mais quando esse indivíduo está inserido numa sociedade desigual e que constantemente viola os direitos humanos de muitas formas.

O direito à educação não compreende somente a dimensão individual, mas a social também, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade. Acredita-se que a educação é um dos requisitos imprescindíveis para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade (SILVEIRA, 2010, p. 235).

É interessante destacar que uma das oficinas (oficina 20) chamou muito a atenção dos alunos quando abordamos a temática dos direitos trabalhistas, bem como condições adequadas para um emprego digno. Um aluno nos questionou sobre o registro na carteira de trabalho, bem como os direitos estabelecidos na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (BRASIL, 1943). Ele questionou se estando registrado como trabalhador de certa empresa, poderia gozar dos benefícios, como o do seguro-desemprego. Esclarecemos tais dúvidas ao aluno, e diante dessa questão, podemos observar o quanto pessoas ainda não conhecem os seus direitos, e como também a escola, muitas vezes, não consegue trabalhar essas questões relacionadas aos direitos humanos.

Acreditamos que essa é uma temática que deveria ser muito trabalhada na EJA, uma vez que são alunos que tiveram o acesso à educação violados em certo momento da vida, muitas vezes estão defasados entre idade/série, e que possuem dificuldades em se reconhecerem como sujeitos de direitos.

Observamos também que, os alunos demonstraram não ver problemas em relação ao trabalho infantil, inclusive se esse trabalho fosse para ajudar os pais financeiramente: *“quando meu pai me levava pra roça, e o sol estava muito quente, ele falava, vai para a sombra e quando o sol baixar você volta”* (oficina 20).

Nesse sentido, conversamos com os alunos sobre as responsabilidades que uma criança necessita ter, o que é diferente de trabalhar para conseguir o sustento, e ainda, como o trabalho acaba impedindo que a criança esteja/permaneça na escola. Esse último, inclusive, foi o motivo de diversas pessoas precisarem deixar os estudos para trabalhar. Alguns autores (GREENBERGER & STEINBERG, 1986; TEIXEIRA, FISHER, NAGAI, e TURTE, 2004) apontam que o trabalho na juventude pode ser considerado um fator de risco, pois pode prejudicar os estudos e contribuir para o abandono escolar.

Outros estudos mostram que a principal causa do trabalho infantil está relacionada à pobreza, ou seja, atinge a camada da população brasileira que está em maiores situações de vulnerabilidade social (MINHARRO, 2003).

Foi interessante observar que os alunos que relataram trabalhar na infância não viam isso como uma violência contra si mesmo, ou seja, mais uma forma da violência ser naturalizada no contexto de vida, por mais que esse trabalho na infância tenha

violado o direito a educação. Possibilitar que crianças, adolescentes, jovens e adultos identifiquem essas violações, pode potencializá-los na busca/luta por seus direitos e de sua comunidade.

E mesmo quando o jovem ou adulto volta à escola, na modalidade da EJA, para recuperar o tempo perdido, a escola acaba, por sua vez, dificultando esse acesso, novamente. Tal dificuldade foi percebida durante as oficinas (três, 10 e 12), uma vez que os alunos demonstraram ter uma relação conteudista com a escola. A resistência por parte dos alunos aparecia quando eles não estavam escrevendo no caderno, ou copiando a lição da lousa, evidenciando como a escola condiciona comportamentos engessados, reproduzindo uma lógica meritocrática. Um exemplo são as carteiras e cadeiras enfileiradas, que dificultavam o diálogo, e o movimento de pedir que os alunos sentassem, em círculos, os deixavam desconfortáveis, pois o modelo de escola tradicional ainda está fortemente enraizado nas escolas, principalmente nos alunos da EJA e tal fato foi sempre evidenciado quando foi proposto outro tipo de disposição da sala e de atividades.

Acreditamos que essa abordagem da escola tradicional dificulta a permanência de parte do aluno na escola, uma vez que o mesmo não reconhece a escola como construção do conhecimento, mas sim apenas uma obrigatoriedade para se conseguir um emprego e melhores condições de vida (promessa de futuro, desconsiderando o presente de cada sujeito), ou então cumprir determinações judiciais, como é o caso de alunos autores de atos infracionais, que estão em cumprimento de medida socioeducativa.

Entendemos que o modelo tradicional ainda predomina nas escolas, onde o processo de aprendizagem do aluno acontece de forma passiva, e tal fato foi possível constatar na turma da EJA:

...atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986. p.11).

Assim, a resistência por parte dos alunos em dialogar, refletir e ser protagonista de sua própria aprendizagem durante as oficinas chocava-se constantemente com o modelo de escola que estavam inseridos e acostumados a estar. O silêncio por parte de muitos alunos, quando eram questionados e provocados a expor suas ideias

também é resultado do modelo escolar tradicional, pois nesse sistema o professor é quem domina os conteúdos que são organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos, onde a ênfase do ensino tradicional está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991). Isso ficou evidente quando a aluna disse que estava perdendo aula de português (oficina 16).

Algo que vai na contramão da metodologia de nossas oficinas, inspiradas nos ideais de Paulo Freire que tinham por base o diálogo, reflexão, trocas de experiências, partindo do conhecimento já adquirido e construindo de acordo com os contextos de vida de cada indivíduo.

Essa metodologia ainda é muito comum nas escolas, e de acordo com Saviani (1991), o método continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, e é destinado principalmente aos filhos das classes populares. De acordo com Leão (1990), o ensino tradicional continua sendo o mais utilizado nas escolas, principalmente nas mais conceituadas do mundo, bem como no Brasil também, sendo o método muito utilizado e desejado pela sociedade.

6.1.4 IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE

Para discutir com os alunos a constituição do sujeito, identidade e formas de inclusão na escola e sociedade, realizamos especificamente três oficinas que já foram descritas na seção acima – Oficinas sete, 16 e 17.

Demos início a temática contextualizando como existem situações de vidas diferentes e discutindo o fenômeno metamorfose. Os alunos seguiram o exemplo da leitura do texto Severina, e alguns relataram sobre suas vidas, e como elas mudaram até chegar aquele dia. Dessa forma, contextualizamos com os alunos que somos aprendentes no “longo curso” da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Pudemos observar que, olhando para sua própria vida, muitos alunos apresentaram dificuldades em se expressar através da linha do tempo. Com a pergunta “Quem sou eu”, eles precisavam falar sobre si, e registrar numa folha suas características, ou seja, elementos constituintes do eu próprio.

Algo que apareceu em todas as atividades dos alunos foi o marco do 1º emprego. Parecia-lhes que a condição de empregado, ou seja, a profissão era o que lhes apenas constituía, que marcavam o ser alguém, a marca identitária dada pela

profissão. Nessa oficina (nº 17) foi possível perceber que dois alunos começaram a trabalhar muito cedo, ainda na infância: aos 8 e 9 anos de idade. Tal fato evidenciou questões discutidas, como o trabalho infantil e o abandono da escola.

Os alunos registraram também o ano que saíram da escola, e quando retomaram os estudos da EJA; registraram o nascimento dos filhos e momentos tristes, como o falecimento de algum ente querido. Poucos alunos expressaram sentimentos, ou ainda, demonstraram dificuldades em se expressar, uma vez que muitos deixaram a atividade em branco. Falar sobre si parecia-lhes algo difícil, mas expressar através da arte foi desafiador e motivador para os alunos.

A oficina do grafite (oficina 20) possibilitou aos alunos deixarem a sua marca na escola. Eles demonstraram-se muito animados com a possibilidade de terem um espaço que os representasse naquela escola estruturada para o ensino fundamental. Muitos deles, principalmente os alunos mais jovens pareciam não acreditar que a escola havia autorizado a arte nos muros.

Os alunos mais jovens ficaram entusiasmados com a proposta, porém, de início, os mais velhos não demonstraram muito interesse. Algo que foi totalmente superado quando começaram a misturar as tintas. Um aluno pintor logo se prontificou a ajudar nas misturas, bem como manusear os pincéis, dando dicas aos demais e contribuições de outros alunos que trabalhavam como pedreiros e serventes. Assim, a arte no muro da escola teve a contribuição do conhecimento de diversos alunos, possibilitando uma troca muito satisfatória, demarcando a presença desse grupo, o que nomeamos como apropriação do espaço escolar.

Interessante foi a construção coletiva que se teve antes do início da pintura, pois os alunos discutiam a melhor forma de, através do desenho, passar a mensagem que gostariam: um desenho contra a violência que a mulher sofre; um desenho representando o aprendizado durante as oficinas e um desenho que os pudesse representar, mostrando que eram eles os autores da arte no muro, ou seja, alunos daquela escola na modalidade EJA.

Entendemos que tal representatividade (o grafite no muro) foi muito importante para alunos da EJA, principalmente quando se tem uma escola que é totalmente voltada para o ensino de crianças do 1º ao 5º ano do fundamental 1. É interessante ressaltar que a própria sala de aula dos alunos, como outros ambientes da escola (refeitório e corredores), possuía imagens de desenhos infantis, ou seja, todo um

atrativo que interage com crianças, mas que não produzia a mesma identificação com jovens e adultos.

Os móveis como carteiras e cadeiras também possuíam tamanhos específicos, adequados para crianças, embora confortáveis, mais uma vez reproduziam a representação de que a escola era pensada para crianças e não jovens e adultos.

Tais características citadas acima que foram observadas durante a coleta de dados, mostrou o quanto a escola, mesmo que sem querer, condiciona os alunos a não se sentirem pertencentes aquele local. Parece-lhes que, durante o dia, a escola atendia a sua função “normal”, e que a noite, era utilizada, como um empréstimo, ou favor, e disponibilizada ao público da EJA.

Entendemos que essas situações no ambiente escolar não proporcionam fortalecimento de vínculos entre alunos e escola, e pode até mesmo acentuar práticas pedagógicas infantilizadas para o ensino da EJA: “assim como não se pode reduzir o adulto a criança, tampouco pode-se reduzir a criança ao adulto” (PINTO, 1987, p. 72).

Como já discutimos, são necessário modelos educativos que contemplem a heterogeneidade dos diversos sujeitos que frequentam a EJA: jovens, trabalhadores urbanos e rurais, idosos, jovens cumprindo medidas socioeducativas, ou seja, levar em conta toda a diversidade desse universo.

Dessa forma, se faz necessário também políticas públicas que garantam currículo adequado e espaços educativos que possam promover a permanência desses sujeitos e o vínculo de pertencimento. Enquanto não se faz estruturalmente essas mudanças, a EDH na EJA pode ir se constituindo como uma prática transformadora para os sujeitos da EJA.

A sentimento de pertencimento e a representatividade entre os alunos ficou evidente quando, no segundo semestre, juntamos as duas turmas novamente, e foi possível observar o quanto sentiam-se felizes pela união. Mostraram que sentiram a falta de antigos colegas e ficaram mais motivados a participar das oficinas. Isso demonstrou o quanto as relações construídas e vivenciadas dentro do ambiente escolar permitem um desenvolvimento mais prazeroso e possibilitou que os alunos se identificassem e expressassem sentimentos ao meio que estavam inseridos.

Entendemos que, historicamente, os seres humanos constituem sua humanidade através das relações sociais que estabelecem no decorrer da vida, e a vivência coletiva é um dos fatores que constitui esse processo. Nesse processo, a

escola contribui para a construção das relações sociais, a partir de um espaço de diálogo e reflexivo, onde:

a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2007, p. 420)

Na perspectiva disciplinar, ao separar os alunos em duas turmas diferentes, a escola por sua vez, mesmo que involuntariamente, acabou contribuindo para o rompimento de laços/vínculos que são fundamentais na formação humana. O que também consideramos algo prejudicial na construção do conhecimento, pois na perspectiva de Vygotsky, é através do outro e de trocas efetivas entre essas relações que o conhecimento acontece. De acordo com Rego (1995, p.120), Vygotsky “Concebe o homem como ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.”

Por conta de todo o histórico de violações que caracterizam o público da EJA, rompimentos assim, dificultam que sejam estabelecidos entre alunos-alunos, alunos-professores interações entre os sujeitos, se pensarmos na perspectiva sócio cultural, pois:

Aprendemos e damos significado ao mundo no intercâmbio com nossa cultura e com nosso ambiente social. Também aprendemos a argumentar e sustentar nossos pontos de vista a partir das interações estabelecidas com os outros e, ao mesmo tempo, ensinando a eles (DELIBERADOR, 2018, p. 8).

Dessa forma, entendemos que a escola precisa encontrar novos meios para solucionar conflitos existentes entre os alunos e que separá-los nem sempre é o melhor caminho. Conforme contatamos na oficina 11 e 12, os alunos demonstraram sentir falta dos amigos do semestre anterior, e motivados na oficina posterior que os reuniu novamente.

Assim, entendemos que o fortalecimento de vínculos entre os sujeitos e novas formas de pensar o conflito presente na sala de aula são determinantes para que a formação humana dos indivíduos contemple uma educação humanizadora. Pensar a educação em direitos humanos é também fortalecer esses laços/vínculos que são fundamentais para a formação humana.

7 OFICINAS COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

Apresentação e aplicação dos questionários

Nesse primeiro dia, aguardamos na sala de reunião, onde se daria o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - para conversarmos com os professores da EJA. A coordenadora pedagógica explicou que muitos professores vinham direto de outras escolas, por isso acabava demorando alguns minutos para o início da reunião.

Quando todos os professores estavam presentes, a direção nos apresentou como pertencentes à UNESP e que realizaríamos a proposta da pesquisa e projeto de extensão que eles já estavam previamente informados.

A professora Débora se apresentou explicou sobre o desenvolvimento da pesquisa, apresentou o projeto de extensão, eu como pesquisadora e colaboradora. Depois da explicação, perguntamos se os professores estavam dispostos a participar, todos consentiram e assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida, distribuimos os questionários (apêndice D) para todos os presentes, que os preencheram.

A primeira pergunta do questionário era a seguinte: “O que você considera ser Direitos Humanos?” Dos 11 questionários respondidos, 10 indicaram que são direitos assegurados a todas as pessoas de modo que tenham uma vida digna, com alguns exemplos como: direito a saúde, educação, moradia, e etc. Apenas um questionário obteve uma resposta diferente: “Amparo legal dado àqueles que foram em algum momento vítimas de violência”.

Quando perguntado quais atitudes consideravam importantes ser tomada diante de um ato violento e/ou preconceito na escola, todos os questionários foram assinalados com a resposta “diálogo”.

Sobre as ações internas e externas que podem ser tomadas para ajudar/evitar a violência ou violações dos direitos humanos no cotidiano da escola, 10 profissionais assinalaram “melhorar a comunicação”, seguidos de “dar oficinas”, “palestras” ou “passar filmes”.

Quando perguntado “Você já presenciou algum tipo de situação que considerou uma violação de direitos humanos?”, obtivemos oito professores que assinalaram que sim e descreveram as situações como: violência verbal entre alunos; atitudes machistas e homofóbicas; desrespeito entre aluno e professor, exclusão de diversas

formas; mãe alterada (drogada) tentando levar seu filho embora da escola, mesmo ele não querendo ir com ela e humilhando muito a criança com xingamentos; palavrão na sala de aula; falas de professores julgando a capacidade cognitiva dos alunos de acordo com o bairro que ele vive, e isso na frente dos próprios alunos e alunas que não podiam levar o celular na escola porque o marido não deixava.

Entre os temas/situações que os profissionais consideravam importante e gostariam de discutir sobre direitos humanos foram assinalados: drogas; sexualidade e gênero; diferenças de classe; racismo; masculinidade tóxica; violência contra a mulher; direitos x vitimização; homofobia; respeito; aproveitar o tempo na escola; manter-se calmo ao invés de brigar; bullying; respeito às dificuldades de aprendizagem; violência familiar; direitos fundamentais; pobreza; ética; conflito de gerações.

Depois que recolhemos os questionários e nos despedimos dos professores e gestão, uma professora que estava presente veio até nós, ao lado de fora da sala em que estávamos e disse que estava muito feliz em saber que esse projeto seria realizado com os alunos da 7ª série, pois segundo ela, eles eram alunos que precisavam muito, e que certamente o projeto lhes faria muito bem. Ela sentia neles uma necessidade muito forte de serem ouvidos, pois apresentavam muitas dificuldades. Novamente, agradecemos o seu comentário, e fomos embora refletindo que essa abertura que os professores demonstraram, em relação à pesquisa, era algo muito bom.

Em nenhum momento sentimos resistência por parte dos professores ou equipe gestora, todos se mostraram abertos para nossa proposta. Entendemos que foi um HTPC muito proveitoso, pois quando os dirigentes se mostram empenhados na realização de uma proposta ela acaba por ter muito mais significado. Nesse momento, sentimos então, que seria uma boa parceria entre a Universidade e escola, pesquisa e extensão, valorizando o tripé que tanto lutamos: ensino, pesquisa e extensão.

7.1 APRESENTANDO AS OFICINAS

No quadro abaixo estão apresentadas as temáticas trabalhadas nas oficinas com os professores e equipe gestora, bem como os objetivos pretendidos e materiais utilizados para a realização de cada oficina.

Quadro 2 – Temas desenvolvidos nas oficinas com professores e equipe gestora

TEMAS	QUAIS OS OBJETIVOS	MATERIAIS UTILIZADOS
Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012)	Conhecimento acerca da legislação e sua efetivação na escola	Artigos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e cartolinas para a produção dos cartazes
Ato infracional e condição humana dos alunos	Identificar a visão dos educadores sobre jovens autores de ato infracional, sistema socioeducativo/judiciário e a humanização dos alunos	Cenas do documentário “O juízo” (2007) e texto “O humano é viável? É educado?” Arroyo, 2015.
Educação em direitos humanos na escola	Identificar quais ações pedagógicas/didáticas possibilitam a educação em direitos humanos em cada disciplina	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) e texto “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas” ZLUHAN; RAITZ, 2012.
Formas de expressão e busca da identidade	levantar a identidade de cada um, sua forma de expressão e conhecimento sobre grafite e pichação	Vídeos e imagens apresentando o grafite como arte de expressão

Fonte: elaborado pela autora

1ª oficina com os professores

Nesse dia, foi dado aos professores um feedback de como as oficinas haviam ocorrido no primeiro mês de atividades com os alunos. Relatamos aos professores que sentimos os alunos intimidados com nossa presença, principalmente em falar, se expressar durante as atividades, por mais que tenhamos lhes explicado sobre o anonimato e sigilo dos dados coletados na pesquisa.

Comentamos com os professores sobre os entendimentos de violência que os alunos traziam consigo, pois foram bem destoantes, e concomitante a isso, atrelado a questão do machismo. As formas de violência se mostraram bem naturalizadas, principalmente contra as mulheres, e por esse motivo essa temática era necessária e urgente em ser trabalhada com mais profundidade, promovendo o debate.

Explicamos novamente a proposta da pesquisa e projeto de extensão, a pesquisa-ação, como uma metodologia participativa, abordando o que surgia durante as discussões. Essa explicação e devolutiva aos professores e gestão foi importante para que eles compreendessem um pouco mais do que vinha sendo realizado e também compartilhando aprendizados. Com o objetivo de que os professores também pudessem abordar essas temáticas em suas aulas, ampliando os espaços de reflexão na escola.

O objetivo central dessa oficina com os professores e equipe gestora foi trabalhar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) bem como a sua efetivação na escola.

Como atividade para os professores e gestão, dividimos em grupos, com quatro professores em cada grupo. Entregamos trechos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), e eles tinham como tarefa representar nas cartolinas o que haviam entendido sobre os artigos lidos.

Após alguns minutos, os professores começaram a socializar as produções. O primeiro grupo, estava com os artigos um, dois e três. Eles relataram que a educação estava dentro dos direitos humanos, e com isso existia a educação em direitos humanos. Eles trouxeram alguns conceitos centrais e importantes presentes no documento como: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças – diversidade, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade socioambiental. Dessa forma, pensaram a educação em direitos humanos trazendo todos esses princípios citados

acima, integrando uns aos outros, pois, de acordo com os professores, falar em direitos humanos era falar sobre todos esses preceitos, que garantem a condição humana.

O grupo seguinte apresentou os artigos quatro e cinco, e trouxeram um pouco sobre a formação do indivíduo. Sua primeira formação é a de seus conhecimentos historicamente acumulados; a seguir, falaram da formação enquanto consciência cidadã e posteriormente sobre a construção coletiva, ou seja, discussão e socialização de alguma temática pertinente à educação. O grupo trouxe também a legislação aliada a todo esse processo de formação, como os estatutos: Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, por exemplo, representando proteção a essa prática de formação. A partir disso, o grupo trouxe que a proposta desses artigos era trabalhar todos esses conceitos dentro da escola. Comentaram também que esses aspectos precisavam ser trabalhados na sociedade e família.

O terceiro grupo ficou com os artigos seis, sete e oito, e comentaram a questão da presença da educação em direitos humanos nos documentos legais da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Também foi relatado a importância da transversalidade dos direitos humanos, algo que precisava estar em todos os lugares e espaços, interligando com os seguintes temas: gênero, política, saúde, educação, cultura de paz, trabalho e etc. O grupo também trouxe a importância da formação dos professores na educação em direitos humanos, pois é necessário que todos os sujeitos da escola integrem essa transversalidade.

Os artigos nove, 10, 11 e 12 trouxeram um pouco mais sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que relataram por exemplo os documentos: LDB, BNCC, ECA e etc. O grupo trouxe que na prática deve-se levar em consideração as desigualdades, violações de direitos, explorações, falta de estrutura e etc.

Foi discutido no geral que, muitas vezes, as pessoas sofrem determinados tipos de violência, mas nem sabem que aquilo é uma violência, não conseguindo visualizar que têm o direito de não sofrer tal violação, e isso principalmente remetido às crianças. São violências naturalizadas que formam círculos viciosos.

Finalizamos o HTPC com os professores e refletimos que essa atividade foi importante para que os profissionais pudessem compreender melhor sobre as

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e compartilhar o conhecimento que cada um já possuía, bem como apreender novos conceitos, haja vista que muitos relataram que ainda não conheciam esse documento (DNEDH, 2012).

2ª oficina com os professores

O objetivo dessa oficina foi trabalhar com os professores e equipe gestora a visão que possuíam sobre jovens autores de ato infracional, e como o sistema socioeducativo muitas vezes é falho durante a ressocialização desses alunos. O objetivo também foi identificar qual a percepção que os educadores traziam sobre a humanidade de seus alunos. Sabíamos que nesta escola muitos jovens em conflito com a lei e em cumprimento de medida socioeducativa frequentavam a EJA.

Iniciamos essa oficina apresentando algumas cenas do documentário “Juízo”, produzido por Diler Trindade e direcionado por Maria Ramos, no ano de 2007 que mostrou a trajetória de jovens pobres com menos de 18 anos de idade diante da lei, entre o instante da prisão e o do julgamento por roubo, tráfico e homicídio.

Foram selecionadas 5 cenas do documentário acima. As cenas retratavam a violência a que esses jovens estavam submetidos, às situações de pobreza que viviam, bem como violações sofridas no cotidiano de suas vidas. As cenas também contavam um pouco sobre o crime praticado pelo autor de ato infracional, bem como a medida aplicada pela Juíza protagonizada no documentário.

Após o vídeo, os professores foram separados em duplas e receberam fragmentos do texto “O humano é viável? É educado?” (ARROYO, 2015), assim, cada dupla deveria responder algumas questões subsidiados pelas cenas do documentário, e os trechos do texto.

O objetivo principal era que os professores pudessem pensar um pouco e refletir acerca do contexto em que todos nós estamos inseridos enquanto educadores.

A primeira pergunta foi: “Vivemos em uma sociedade que garante condições iguais de sobrevivência das diferentes crianças e adolescentes? Acreditamos na humanidade de todos os alunos que estão na escola pública?”. Um professor respondeu, dizendo que não, as condições não são iguais para todos, e que de uma escola para outra possui muitas diferenças, mencionando por exemplo, as escolas particulares. Outros professores mencionaram a presença da família na educação das

crianças, bem como questões financeiras. Dessa forma, foram feitas algumas indagações expostas por Arroyo (2015): “Nós acreditamos que todos que chegam à escola são humanos, valem a pena? E do ponto de vista da educação, se são humanos, todos são educáveis?” Refletimos que se os jovens são decretados ineducáveis, a nossa função (educador) perdeu seu sentido histórico.

A segunda questão: “Quais respostas e que reação é possível a essa condenação da escola e da docência de não ter dado conta da formação moral e ética de crianças e adolescentes?” Pois a escola foi colocada no lugar de dar a formação moral e ética e ela faliu nisso (provocações presentes no texto de Arroyo, 2015). Uma professora discutiu sobre a responsabilidade que só a escola possuía enquanto existia também outros espaços, pois a educação está em todo lugar: uma pessoa pode ser educada na família, hospital, igreja, sociedade e etc. Ela acreditava que o aluno dentro da sala de aula dela foi educado, mas talvez não a educação que ela gostaria, entrando assim, na questão da moral. Ela comentou que era preciso discutir o que é moral e ética, pois parecem termos iguais, mas não são. Os demais professores também contextualizaram que o jovem do documentário não saberia, por exemplo, que poderia pedir ajuda a outros órgãos, e não necessariamente agir com violência. Conversamos que esse adolescente poderia não saber outras formas de lidar com isso, uma vez que sempre sofreu com violências.

A questão três perguntava qual era o desafio da educação na formação humana na escola, e os professores relataram que era preciso haver outras possibilidades, recursos e modos de atingir os alunos. Um dos desafios que foi colocado era de ter uma sensibilidade com o outro, e que apesar de toda dificuldade, a escola conseguia resultados bons que caminhavam para uma educação de qualidade. E quem tem condições melhores para atingir todos esses desafios seria a própria escola, fazendo-a ter sentido nos dias de hoje, e não apenas num futuro.

A 4ª pergunta foi: “Quais são os alunos bons? Quais são os alunos maus no cotidiano da escola pública? E quais são os alunos que valem a pena hoje?” Os professores relataram que infelizmente isso ocorre. Alguns relataram que mal é quando não se comporta bem, ou seja, do modo de se relacionar, pois seria um aluno que respeita. Já o aluno mal seria aquele que tem um comportamento ruim, falta com respeito, não faz lição...

A quinta pergunta foi: “Que escolhas crianças e adolescentes, jovens e adultos têm em sua vida humana e na escola? Que escolhas a pedagogia e os educadores podem ter?” Mais uma vez os professores trouxeram a questão da sensibilidade, de adequar os conteúdos pedagógicos à vida do aluno, para que exista significado para ele, ou seja, sendo essa uma das escolhas dos professores.

Assim, após todas as discussões pertinentes, finalizamos o HTPC com os professores dando-lhes um feedback das oficinas realizadas com os alunos naquele mês.

3ª oficina com professores e equipe gestora

Nesse dia iniciamos a oficina com os professores e equipe gestora relatando como estavam sendo as oficinas com os alunos. Descrevemos as atividades e como os alunos vinham participando durante os encontros.

Levamos aos professores o fato de uma aluna que dizia estar perdendo os conteúdos de português enquanto estávamos realizando as oficinas, e como estávamos tentando demonstrar que durante nossos encontros estávamos aprendendo novas coisas que não tínhamos outros lugares para essas discussões. Comentamos que sabemos que tudo é aos poucos, tudo é um processo e que leva tempo, e processualmente isso iria fazendo algum sentido na vida dos alunos.

Também observamos que aos poucos os alunos vinham falando mais, e isso era fundamental para o trabalho proposto. A metodologia era de fala, expressão. Por isso, precisávamos que todos manifestassem aquilo que pensavam, seja o machismo, racismo ou preconceitos, para que fosse discutido, pois a partir disso conseguiríamos dialogar e pensar novas formas de resolver os conflitos. Sabíamos que o conflito iria aparecer, ele era importante para a discussão, pois a nossa ideia da pesquisa era mediá-lo através diálogo.

O objetivo dessa oficina com os educadores foi de identificar quais ações pedagógicas/didáticas possibilitavam a educação em direitos humanos na disciplina de cada professor, ou seja, como trabalhar a educação em direitos humanos em matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa e etc.

Neste HTPC foi proposto aos participantes que eles escrevessem individualmente pontos que são fundamentais para se trabalhar a educação em

direitos humanos na escola, de forma anônima. Depois eles depositaram o papel em uma caixa.

A seguir, subsidiados nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e nos princípios da educação em direitos humanos, pontuados no texto “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas” de Mara Regina Zluhan Tânia e Regina Raitz (2012), os participantes precisavam descrever em sua disciplina, como trabalhar aquele ponto (cada professor pegou um papel na caixa, aleatoriamente e se organizaram em grupos por disciplina ministrada na escola) considerado fundamental para se trabalhar a educação em direitos humanos na escola. Os princípios levados foram:

a) O primeiro deles é o princípio da integração, que defende que temas e conteúdos de direitos humanos façam parte integral de conteúdos e atividades do currículo e dos programas de estudo. b) O segundo é o princípio da recorrência, segundo o qual o aprendizado em direitos humanos é obtido na medida em que é praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas. c) O princípio seguinte é o da coerência, pois o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento. A coerência entre o que se diz e o que se faz é parte importante nesse ambiente. d) O quarto princípio é o da vida cotidiana. Como a educação em direitos humanos está estreitamente vinculada à multiplicidade de situações da vida cotidiana, é relevante que o educador resgate essas situações e momentos em que os direitos humanos estão em jogo. e) O princípio da construção coletiva do conhecimento aparece como o quinto, enfatizando a importância de que as pessoas analisem, grupalmente, a informação recebida sobre direitos humanos, deixem de ser meros receptores passivos e se tornem produtores de conhecimento. f) O último princípio é o da apropriação. Por meio dele, a pessoa apropria-se do discurso recebido, recriando-o, ou seja, reelabora as várias mensagens, traduzindo-as num discurso próprio, do qual toma plena consciência e que orienta as atuações da sua vida (ZLUHAN; RAITZ, 2012, p. 44).

Iniciamos as discussões com os dois professores de matemática que estavam presentes e se habilitaram a começar expondo o que haviam produzido. O papel que eles sortearam estava escrito “Respeito ao próximo” então, eles precisavam pensar em como trabalhar o respeito ao próximo nas disciplinas de matemática. Os professores relataram que esse era um tema muito abrangente, mas pontuaram boas colocações: *“No estudo de proporcionalidade, tema mais importante da matemática no ensino fundamental, é possível a realização de estatísticas sociais que demonstrem a vulnerabilidade social deste ou daquele segmento da população. O*

respeito ao próximo pode ainda ser perpassado pela reflexão sobre a realidade de cada indivíduo". Relataram ainda, que se pode usar estatísticas de confrontos com a polícia, homicídios cometidos, diferenças regionais, e etc. Comentamos com os professores sobre o Mapa da Violência contra a juventude, que pode ser uma boa referência que é atualizada a cada dois anos, sendo uma fonte confiável.

Outra professora deu a ideia de se fazer uma estatística da própria escola, realizar um questionário com alunos e depois trabalhar em cima desses dados. O professor respondeu que já fez esse tipo de trabalho em outra escola, um estudo social com alunos, discutindo renda e outros assuntos, analisando esses dados através de gráficos, tabela e interpretação. Comentamos o quanto isso pode ser significativo para os alunos, pois faz parte do seu cotidiano e torna o aprendizado mais significativo e prazeroso.

O próximo professor, da disciplina de Artes, sorteou o papel com a seguinte temática "Direitos humanos, violência na comunidade, escola e favelas", onde ele analisando, trouxe a questão do estereótipo, tendo ele mesmo essa visão estereotipada sobre o que ele trouxe, pois quando se falava em favela, ele logo pensava em morros e no Rio de Janeiro.

O próximo professor a retirar o papel da caixinha pegou a seguinte frase: "Acesso aos direitos civis", ele propôs trabalhar isso na escola como um todo, pois a escola é reflexo da sociedade. A participação dos alunos perante as decisões da escola é uma forma de garantir esse acesso, podendo ser através de grêmios estudantis, por exemplo. No seu papel havia também outra frase: "Combate à violência doméstica", e esse professor relatou que uma de suas áreas de atuação era a matemática, dessa forma poderia ser trabalhado através das estatísticas, como já foi dito pelo outro professor. Porém, o que lhe chamou a atenção na frase de seu papel foi o combate à violência doméstica, e como trabalhar isso, no sentido de combater. Segundo ele, de início veio à cabeça uma delegacia, uma pessoa fazendo um boletim de ocorrência, e fez a seguinte indagação: será que isso resolve? Será que isso combate à violência doméstica, de fato?

Sobre essa temática, uma professora levantou a questão da masculinidade tóxica, que é ser homem nos dias de hoje. Existem projetos ligados a delegacia da mulher, que discutem sobre as formas como o homem vive na sociedade, que faz repensá-lo na sua prática.

A próxima professora trouxe a temática da inclusão escolar, frase sorteada da caixinha, e ela pensou na questão do corpo humano, anatomia, fisiologia e etc. A professora trouxe a questão do autismo e da paralisia cerebral, ou seja, estudar a forma como o cérebro e o corpo dessas pessoas se comportam. Ela também pensou em trabalhar a fisiologia de uma pessoa paraplégica, uma pessoa cega, ou seja, incluir as temáticas pensando nessas diferenças. Ela sugeriu trabalhar isso da forma evolutiva, comparando o mundo animal, por exemplo, existe a síndrome de Down em animais, bem como a história da ciência e da medicina, e como isso vem sendo tratado ao longo dos anos. A professora também pensou em trabalhar através de um experimento: realizar uma atividade de olhos vendados, uma atividade sem utilizar um braço, ou seja, gerar reflexões acerca da vida cotidiana de pessoas deficientes físicas. Ela frisou a importância de trabalhar o conhecimento acerca dos direitos das pessoas com deficiências, pois de repente o aluno pode ter um parente que necessita desse atendimento especializado e poderia saber onde recorrer para buscar ajuda através dos órgãos públicos competentes.

Outra professora retirou a seguinte frase: “histórico dos direitos humanos”, e ela pensou nos princípios dos direitos humanos, abarcando a questão da construção coletiva, pois o histórico dos direitos humanos ocorreu através de um coletivo, que percebeu as necessidades de mudanças e lutaram para que ela ocorresse. A professora pensou em trabalhar uma linha do tempo, trazendo os conhecimentos históricos, principalmente através das revoluções.

Concomitante a essa discussão, o professor de história pensou isso de forma temática, dando um exemplo: a história do trabalho, ou seja, questões do trabalho escravo, trabalho assalariado, revolução industrial, associando a questão dos direitos trabalhistas, ligados aos direitos humanos. Ele também destacou a questão da construção do estado brasileiro, Constituição Federal, acesso eleitoral, abarcando a cidadania da pessoa.

Refletimos então, a questão da lógica eurocêntrica burguesa dos direitos humanos, discutindo que nos dias atuais temos novas visões dos direitos humanos, surgido a partir das violações que foram ocorrendo em nossa sociedade, como era o caso da escravidão.

Agradecemos aos professores a atenção dada a realização das atividades e pedimos para que eles pudessem pensar no cotidiano os princípios dos direitos

humanos enquanto educador, na prática. Esse é um trabalho que se realizado em cada área, cada disciplina ou como projeto coletivo, pode contribuir para as diversas formas de efetivação da educação em direitos humanos.

Nesse dia, propusemos aos professores e equipe gestora a realização da oficina de grafite na escola, pois gostaríamos de finalizar o semestre com os alunos de forma que a escola fosse representada como o seu lugar de apropriação. Comentamos que observamos que os estudantes da EJA se sentem a parte da escola, então essa seria uma forma deles se identificarem/demarcarem como sujeitos pertencentes a esse lugar.

A equipe gestora ficou de nos dar uma resposta no encontro seguinte, e todos demonstraram-se animados com a proposta.

4ª oficina com os professores e equipe gestora

Iniciamos o HTPC com os professores e equipe gestora contando como estavam sendo realizadas as oficinas com os alunos.

Uma colaboradora, que têm ampla experiência no grafite iniciou a oficina com o grupo de professores. O objetivo foi trabalhar a questão da identidade de cada um, através do como cada pessoa gostaria de ser vista, explicando o conceito de “tag” no grafite, que se refere a assinatura dos artistas. Atrelado a isso, também foi trabalhado as diversas formas de expressão, através da arte (grafite), igualmente estávamos trabalhando nas oficinas com os alunos em sala de aula.

Cada participante/professor recebeu uma folha e escreveu uma palavra que demonstrava como ele se percebia, e também como gostaria de ser visto diante da sociedade. A colaboradora de nossa equipe, trouxe alguns vídeos que contribuíram para se ter um entendimento melhor sobre o grafite e a pichação, pois esse tipo de arte ainda enfrenta muito preconceito.

Quando conversado com os professores sobre essa questão, um professor relatou que a diferença de pichação e grafite estava nos autores, pois depende muito da pessoa que faz a ação. Convém também destacar a mensagem que foi passada, pois se foi algo contra o sistema, pode ser considerado até mesmo vandalismo.

Os professores também trouxeram para a discussão uma reportagem de uma emissora de tv que recentemente mostrou que a prefeitura de São Paulo pediu para funcionários de limpeza apagarem as artes com tinta cinza.

Depois de todas essas discussões, e a partir de algumas letras bases usadas no grafite como exemplo, os professores e equipe gestora novamente fizeram a sua “tag”, após as discussões acerca da pichação e grafite.

Nesse dia, a equipe gestora nos deu uma devolutiva consentindo para que fosse feito no muro da escola, o grafite com os alunos da EJA.

8 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

Como já discutido nas seções anteriores, consideramos a escola lugar privilegiado para trabalhar temáticas relacionadas aos direitos humanos, pois ela possui espaço centralizador na vida dos alunos e toda comunidade escolar. Dessa forma, as oficinas realizadas com professores e equipe gestora foram norteadas pelo processo de formação dialógica, uma vez que os sujeitos participantes poderiam aperfeiçoar saberes necessários à educação em direitos humanos, bem como trabalhá-los em sala de aula.

8.1 Subsídios legais e a formação sobre educação em direitos humanos

As oficinas realizadas com os professores perpassaram temáticas dos direitos humanos, mas com caráter de formação. Nesse sentido, foi possível observar que os professores já traziam consigo conhecimentos acerca da educação em direitos humanos, mas algo muito superficial e pouco abordado nos contextos de sala de aula. Quando apresentados os artigos que compõem as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), alguns professores presentes (três professores) relataram não ter conhecimento da legislação, e que nunca haviam de fato, lido na íntegra seu texto. Dessa forma, compreendemos que esse desconhecimento de profissionais da educação dificulta que na prática a educação em direitos humanos se consolide.

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos é um documento vigente desde 2012, ele se faz necessário pois:

Apesar da existência de normativas que determinem o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que contribuirão para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania (CNE, 2011, p. 05).

Dessa forma, a escola necessita em seus espaços de formação dialogar com os profissionais da educação sobre as legislações pertinentes que amparam a educação em direitos humanos. Nem sempre o ensino superior, que os profissionais cursaram, dá conta de toda a formação necessária sobre a temática, bem como proporcionar no ambiente escolar essa educação pretendida.

Tal fato foi percebido durante as oficinas que trabalharam as legislações pertinentes à essa formação, pois alguns professores relataram que durante o curso universitário não tiveram uma disciplina, ou formações que possibilitassem o conhecimento sobre educação em direitos humanos. Entendemos que quando se propõe a discutir direitos humanos na escola, todos os níveis de ensino precisam abranger essa temática, e a educação superior é um deles. Nesse sentido, entendemos que a educação superior ainda falha na formação dos futuros professores.

Tanto na escola de ensino básico, quanto no ensino superior, não é preciso que se tenha uma matéria específica para se trabalhar a temática dos direitos humanos na escola, mas sim como algo coletivo. Sabemos que a formação em direitos humanos não é algo espontâneo, e que nem sempre as universidades/faculdades dão conta disso, como constatado com os professores nas oficinas. Dessa forma, entendemos que a formação se faz importante, pois nem sempre se sabe a melhor forma de, por exemplo, discutir violência na escola, mas mesmo assim, é preciso discuti-la. Assim, o professor precisa e necessita ter espaço e condição de ter essa formação e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, por exemplo, garantem isso.

No artigo nove das diretrizes está estabelecido que a educação em direitos humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos os profissionais que atuam na educação, nas mais diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012; 1996). Entendemos que a interpretação na implementação das diretrizes e da lei muitas vezes pode ser equivocada, pois temos um sistema que ainda não dá conta de colocar em prática as leis que temos. Porém, como discutido no

HTPC, não precisamos mudar a lei, mas sim mudar a sociedade para chegarmos onde está a lei. A lei e as diretrizes precisam ser consideradas como ideal para que essa realidade de violações aos direitos humanos se modifique.

Sabemos que já tivemos muitos avanços relacionados a educação em direitos humanos, o ECA é um exemplo, porém temos muito o que caminhar, pois isso é também uma mudança cultural que, conseqüentemente leva a uma mudança institucional.

A consecução da Educação em Direitos Humanos na escola só será possível mediante esforço entre sistemas de ensino, gestores, professores, alunos e comunidade, em torno de uma ação integradora que vise efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos (RESÊS, COSTA, 2015, p. 101).

Sobre essa ação integradora, foi possível discutir com os professores sobre a educação em direitos humanos desenvolvida na escola lócus da pesquisa. Os professores trouxeram pontos que consideravam importantes de serem trabalhados na escola, e como cada professor poderia problematizar temáticas decorrentes da educação em direitos humanos em sua disciplina específica. Discutimos com os professores que era necessário atentar-se ao modo de implementar a educação em direitos humanos num determinado campo disciplinar, pois:

Ao instituir o conteúdo temático dos direitos humanos numa disciplina específica não significa garantia de sua inserção no currículo oculto, ao contrário, pode ocorrer resistências e com elas a não integral inserção do tema como seria a intenção (ZENAIDE, 2008, p. 180).

Diante disso, foi interessante perceber a contribuição entre os professores e gestão escolar, pois produziram diversas reflexões acerca da educação em direitos humanos. Nessas discussões foi possível observar que muitas vezes o professor não sabe como potencializar temáticas que envolvam os direitos humanos em sua sala de aula, ou mesmo sentem-se acanhados em discutir violências que geram polêmicas exponenciais (como foi o caso do machismo e violência contra a mulher), e essas formações possibilitam o respaldo perante a lei e entre gestão e professores. Ou seja, a comunidade escolar sente-se confiável e segura para discutir tais temas e enfrentar violações dos direitos humanos no âmbito escolar.

[...] a Educação em Direitos Humanos pretende a formação de uma escolaridade autônoma, preparada para a solidariedade e a tolerância.

E é também a formação de pessoas dispostas e capazes para a mudança, para a transformação, muitas vezes, a transformação radical no sentido de ir às raízes das condições sócio econômicas, das condições culturais e políticas da sociedade em que vivem e que muitas vezes negam e negligenciam os Direitos Humanos, a democracia e o compromisso com a paz. (BENEVIDES, 1997, p. 12-13).

Acreditamos que discutir tais questões com os professores e gestão escolar possibilita engajamento durante o trabalho coletivo na escola. Quando todos são conduzidos dessa forma, ou seja, desafiados a pensar a educação em direitos humanos em sua disciplina, ou até mesmo contribuir na prática pedagógica de seus pares, estas reflexões possibilitam aprimoramento de conhecimentos e novas formas de aprendizagem através de experiências e práticas coletivas.

8.1.2 Educação em Direitos Humanos e EJA

Como já apresentado nas seções teóricas acima, é necessário conceituar direitos humanos e educação em direitos humanos. Os direitos humanos são um conjunto de normas que protegem a dignidade de todos os seres humanos, respeitando as liberdades fundamentais, englobando o direito à educação, saúde, moradia, segurança, ou seja, responsabilidades da esfera estatal.

Já a educação em direitos humanos operacionaliza a concretização da transformação social através do processo educativo de maneira reflexiva, sendo a:

concretização das atitudes de respeito à diversidade e de enfrentamento às discriminações, seja por meio de processos formais ou não formais, e nesse sentido, está no âmbito de política pública, diferentemente da categoria “Direitos Humanos”, [...] enquanto marco político, filosófico e jurídico da atuação governamental. (COSTACURTA, 2014, p. 16).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos quando compreendida como mediação entre a atuação da esfera estatal com a social, possibilita o direcionamento de atuações que permitem alcançar objetivos de promover “o empoderamento de jovens e adultos pelo conhecimento, bem como contribuir com a ampliação das práticas democráticas, e eliminar práticas de discriminação” (COSTACURTA, 2014, p. 16).

De acordo com Arroyo (2006), a construção do conhecimento na EJA acontece através da concepção de que jovens e adultos são sujeitos ativos, detentores de saberes, e valorização de toda uma realidade que esses alunos estão inseridos. Assim, o papel da escola é reconhecer esse espaço na qual seu alunato está inserido e possibilitar meios de alcançá-lo, de forma que eles se sintam protagonistas de sua própria aprendizagem. Dessa forma:

os educadores têm a responsabilidade de criar uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a “evasão”. (COSTACURTA, 2014, p. 12).

Foi discutido entre os professores que o aluno compreende quando ele não sabe algo ou quando está sendo “empurrado” a passar de ano/série, fazendo com que a escola não tenha significado para ele, e dessa forma, contribuindo na acentuação do fracasso escolar.

Dessa forma, a educação em direitos humanos na EJA possibilita essa educação pretendida, de caráter transformador e emancipatório, e os professores e gestão escolar precisam estar atentos a essa realidade. Sobre isso, foi discutido nas oficinas com os professores, as percepções que a escola tem sobre seus alunos. Uma professora relatou que *“é preciso entender e conhecer a história do aluno, pois por mais que ele seja mal aluno, ele tem muitas coisas boas”*. Acreditamos que ser considerado bom ou mal aluno no ambiente escolar pode ter consequências que muitas vezes leva a exclusão de determinado grupo.

Para os professores, o bom aluno é visto como aquele que sempre faz as lições, atende as solicitações dos professores, cumpre horários e respeita as regras da escola. Já o mal aluno, é aquele que não faz o combinado, não entrega trabalhos, falta exageradamente, chega atrasado, ou seja, aquele que transcende as regras da escola.

Mas, acreditamos que é possível ressignificar, ir além do que é considerado mal ou bom aluno. Com relação a isso, refletimos com os professores e equipe gestora que é preciso se pensar no assunto de forma coletiva, pois esse não é um desafio individual. Entendemos que as atitudes tomadas em relação a alunos vistos como “mal” não podem ser consideradas como a de “passar a mão na cabeça” do aluno ou

tolerar certas atitudes, mas sim buscar outras formas que fazem sentido ao jovem/adulto.

Uma professora trouxe para a discussão sobre os direitos e deveres dos alunos, pois de acordo com ela: *“eles precisam saber sobre o seu dever, pois o seu direito começa através do seu dever”*. Contrapomos um pouco essa fala, refletindo sobre a lógica que fica presa ao dever, onde “eu preciso fazer algo por dever”. Problematizamos com os professores que durante as oficinas com os alunos tentamos trabalhar com eles a lógica da responsabilidade e não do dever, pois quando trato o outro com dignidade e respeito, ele também é responsável em me tratar com respeito e dignidade, e não obrigação.

Acreditamos que em nosso contexto, vivemos numa lógica - herança da ditadura militar - que tudo é visto através da moral, do dever e da obrigação, e nesse sentido, precisamos, enquanto educadores, entender que isso não convence crianças e jovens, pois o dever para eles tem o sentido de punição. Refletimos com os professores que se revermos esse modo de pensar, talvez consigamos levar aos alunos que todo direito remete a uma responsabilidade, pois a partir do momento que o aluno é respeitado, ele também tem a responsabilidade de ter uma atitude coletiva em relação ao outro, em relação à escola, em relação à sociedade.

Essa via de mão dupla contempla os princípios da educação em direitos humanos, uma vez que proporciona ao indivíduo o exercício de pensar as relações no contexto direito versus dever, possibilitando entendimento e discernimento para com suas atitudes na sociedade. Um professor complementou a discussão com a seguinte fala: *“muitas vezes, na condição que o aluno vive, ele não tem a maturidade suficiente para fazer escolhas certas na sua vida”*.

Diante disso, pudemos refletir com os professores que, muitas vezes, cobramos dos alunos a moralidade que nós, educadores, consideramos ser o certo, sem compreender que isso remete a um aspecto social coletivo, a partir da sua própria vivência e realidade.

E nessa perspectiva, entraram em questão os adolescentes autores de ato infracional, que muitas vezes já não veem mais sentido na escola, sentindo-a como obrigação e por isso foram feitos os seguintes apontamentos: “O humano é viável, é educável?”. Alguns professores responderam que sim, e outros permaneceram em silêncio, mas sempre ouvindo atentamente as falas que surgiam. Diante desse

questionamento, foi possível observar que, muitas vezes, a escola é tida como “a salvadora”, aquela que é capaz de tudo: “*Sabemos que a escola tem grande potencial para isso, porém sozinha ela pode ser falha*”. Tal fala foi fruto de uma reflexão sobre o documentário Juízo (RAMOS, 2007), onde ações de responsabilidade do poder judiciário, foram questionadas, demonstrando que se não houvessem tais falhas na justiça, a escola poderia muito mais.

Os professores questionaram o modo como os operadores da justiça se comportaram em relação aos jovens durante as audiências: linguagens e códigos que impediam o entendimento do jovem em relação ao ato infracional praticado; comentários com viés carregados da lógica punitiva, sem levar em consideração os contextos de vida e realidade que cercavam os adolescentes.

Com a exibição do referido documentário, os professores puderam entender um pouco mais como funcionava as ações do Poder Público e, compreenderam o porquê muitas vezes, o jovem volta a infracionar, e até mesmo não ver sentido quando está cumprindo algum tipo de medida socioeducativa.

Também demonstraram refletir que é necessário que a rede de apoio ao jovem seja acionada sempre que o mesmo estiver em situação de vulnerabilidade, pois uma vez que esse trabalho é feito em equipe, os resultados que a escola pode conquistar se demonstram muito mais valorosos do que atuando sozinha.

Dessa forma, acreditamos que as ações da escola, sozinha, não são suficientes para atender a alta demanda que diariamente se faz presente no ambiente escolar, por mais que ela seja um local privilegiado para se trabalhar todas as violações que perpassam o ambiente escolar e a vida dos jovens e adultos.

8.1.3 Práxis e necessidade de transversalidade da educação em direitos humanos

Trabalhar a educação em direitos humanos dentro do contexto de cada disciplina foi desafiador, mas ao mesmo tempo muito interessante. Os professores se empenharam a realizar a oficina que tinha por objetivo trabalhar a temática dos direitos humanos dentro de cada área do conhecimento e socializar dificuldades encontradas para consolidar a educação em direitos humanos.

Uma das dificuldades levantadas pelos professores foi a questão do acesso à cultura, principalmente esse acesso que se tem dentro de bairros considerados

periféricos. Pensando nos alunos que estão matriculados na escola lócus da pesquisa, o professor de Artes exemplificou que a maioria deles vêm de bairros periféricos da cidade, afastados da zona central, o que inviabiliza o acesso à cultura.

Os professores comentaram que os poucos lugares da cidade que possibilitam acesso à cultura e de forma gratuita, estão localizados no centro da cidade, impossibilitando os alunos a usufruírem desses espaços (questões financeira, locomoção e outros). Uma professora relatou que alunos que ganham o cartão para o transporte até à escola já chegaram a faltar nos últimos dias do mês, pois o vale havia acabado e não conseguiram ir à escola por questões financeiras, então muitos refletiram: se o aluno não tem o dinheiro para pagar o ônibus para ir à escola, como pagará um transporte para ir ao centro assistir a uma peça de teatro, um concerto ou mesmo um filme no cinema?

Dessa forma, entendeu-se que tais dificuldades podem ser superadas quando os acessos que são negados aos alunos fora do muro da escola são possibilitados a partir de uma educação emancipatória e reflexiva, contempladas na educação em direitos humanos. Nesse sentido, o professor de artes pensou em trabalhar, na sua disciplina, com o compositor e pintor Heitor dos Prazeres, artista que trouxe muito do samba, retratando-o através da realidade das favelas, do ponto de vista do favelado e do ponto de vista de uma pessoa que está fora da favela. Para o professor, essas artes através dos contextos da favela e morros, consideradas artes urbanas e contemporâneas seriam possíveis e permitiriam trabalhar a questão dos direitos conquistados e não vividos.

De acordo com Costacurta (2014):

Outro grande desafio para a EJA é pensar práticas metodológicas que envolvam a articulação entre cultura e educação e que abranjam à diversidade cultural brasileira, a riqueza e a importância das linguagens (visual, dramática, musical, corporal) que se representam pelos quatro cantos do Brasil e refletem os saberes de cada região e de sua população (COSTACURTA, 2014, p. 15).

Nesse sentido, é importante que essas questões também estejam contempladas no projeto político pedagógico da escola, pois: “perceber a educação como cultura e como parte da constituição e transformação de um povo é importante para a formulação de metodologias educacionais de qualidade” (COSTACURTA, 2014, p. 15).

Dessa forma, a qualidade das metodologias adotadas na EJA precisa atender as necessidades que os alunos anseiam, e quando não, possibilitar ao aluno entendimento sobre porque trabalhar certos assuntos é importante. Em um dos feedbacks aos professores sobre as oficinas com os alunos, comentamos com eles sobre a aluna que não queria mais participar das oficinas pois ela acreditava estar perdendo tempo e conteúdo na realização das atividades conosco. Por mais que ela gostasse de conversar e debater sobre as temáticas propostas, ela não gostaria que fossem no horário de aula.

Dialogamos com os professores sobre a melhor maneira de atingir certa aluna, uma vez que a mesma não considerava as oficinas importantes para sua formação escolar. Conversamos com ela no sentido de que são temáticas importante para além do contexto da escola, como no cotidiano da vida pessoal e que também poderiam ser temáticas abordadas em redações do ENCEJA, por exemplo. Ou seja, alcançar os alunos é um processo que leva tempo e é preciso que a abordagem do professor alcance esses alunos, por mais que eles considerem a educação em direitos humanos como “perda de tempo”, pois sabemos que:

Historicamente essa modalidade de ensino esteve embasada num conjunto de diversos processos e práticas, pouco relacionados à realidade do seu público-alvo. Os processos educacionais quase não levaram em conta o fato de a maioria dos alunos serem pessoas maduras ou idosas, trabalhadores, de origem rural, de baixa renda, e que foram excluídas do sistema. Esses alunos muitas vezes carregam o estigma de “alunos-problema”, que não tiveram êxito no ensino regular (COSTACURTA, 201, p. 17).

Discutimos com os professores que as práticas cotidianas mostram o quanto é difícil, ainda, para a escola, desvencilhar-se de um sistema tradicional de ensino que não contempla o aluno, e – conseqüentemente, a educação em direitos humanos, principalmente na EJA, e acreditamos que as escolas:

devem tornar-se um lugar plural e dialógico, um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a entender contextos. Infelizmente as atividades escolares giram em torno da necessidade de reproduzir aquilo que é ditado pelos grupos dominantes. Direta e indiretamente, as escolas acabam reforçando em suas ações exclusões e injustiças às classes, raças e gêneros. (D'ALMEIDA, EYING e HANNA, 2009, p.8-9).

Diante dessas dificuldades de implementação de uma educação pautada nos princípios da educação em direitos humanos, Zenaide (2008) pontua a educação não-formal como modalidade de ação importante para que ela se concretize nos espaços sociais e institucionais: “Seu caráter transversal no currículo é posto como concepção e princípio, de modo a ‘permeiar a formação inicial e continuada dos educadores, o projeto político-pedagógico, os modelos de gestão e avaliação’” (ZENAIDE, 2008, p. 170)”.

Sobre a educação não-formal, GOHN (2006) aponta que através dela são trabalhadas diversas dimensões como:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (GOHN, 2006, sem paginação).

Assim, acreditamos que tanto as oficinas realizadas com os alunos, como com os professores possibilitaram melhor aproximação com a educação não-formal, que nem sempre está presente nas escolas e poucos profissionais da educação também tiveram acesso em momentos de formação.

Acreditamos que ela é uma forma metodológica que auxilia na concretização da educação em direitos humanos na escola, pois possibilita ao aluno autonomia em seu processo de aprendizagem e contribui para uma educação mais justa e igualitária para todos.

9 GRUPO FOCAL

9.1 – Grupo focal com os alunos

A realização do grupo focal com alunos ocorreu no dia 30 de outubro de 2019. Com todos sentados dispostos em círculos, foi apresentado no Datashow todas as oficinas realizadas durante os dois semestres letivos. Foi pedido que os alunos pudessem dar suas opiniões a respeito de tudo que havia sido realizado nas oficinas e explicado a importância da participação de todos.

Inicialmente, os alunos relataram que não se recordavam muito bem das oficinas, explicando que já havia muito tempo que as mesmas haviam acontecido. Por mais que tentássemos lembrá-los, foi um momento de muito silêncio e resistência na fala para a realização do grupo focal.

Sobre a oficina número quatro que retratava a violência contra a mulher, um aluno relatou que aquelas frases, que são ditas no dia-a-dia, eram verdadeiras, e que realmente elas são faladas normalmente, sem que ninguém perceba que é violência. As mulheres se pronunciaram sobre essas frases, dizendo que todas elas são ditas no cotidiano por homens, e muitas relataram que já ouviram mais de uma. Sobre as músicas (oficina nove) os alunos trouxeram que não é só em músicas que acontece esse tipo de violência, acontece em vários locais, como em ruas, shoppings e etc. Nesse sentido, diante das reflexões, pudemos perceber que os alunos compreenderam como o machismo pode se revelar na sociedade, e como essa violência deixa marcas na vida das mulheres.

Quando discutido o racismo na sociedade, os alunos trouxeram a discussão da representatividade: em novelas e filmes, é baixa a presença de pessoas negras ocupando papéis importantes.

Para contextualizar como o racismo acontece, os alunos trouxeram cenas do filme Histórias cruzadas, para demonstrarem o que entendiam sobre o racismo, e relataram cenas de violência da polícia e trabalho precário para com pessoas negras.

Sobre a oficina 12, que trazia a temática da meritocracia, um aluno relatou que a achou “estranha”, pois como ele ficou sempre mais à frente dos demais colegas, ele percebeu que teve mais vantagem em alguns momentos de sua vida, sendo ele mais privilegiado. Ele disse que se sentiu mal, em ver os amigos mais atrás.

Os alunos lembraram de um colega que ficou atrás, não deu sequer um passo à frente, demonstrando que foi algo que os marcou. Nesse dia, esse aluno não estava presente, mas no dia da realização da oficina, ele relatou que ter parado de estudar, foi um dos motivos que lhe privou de vivenciar oportunidades de vida melhor.

Sobre os direitos humanos, oficina 13, um aluno relatou que eles existem, mas que na prática eles não acontecem, pois, muitas pessoas passam fome, não têm um emprego digno, moram na rua, não estudam e etc.

Sobre o grafite, um aluno nos relatou que: “*deu um charme na escola, você não faz noção*”, sinalizando o quanto gostou da oficina. Outro aluno que até então não havia ainda se pronunciado durante o grupo focal, disse que gostou pois ele “*pichou a escola e aprendeu técnicas*”, de forma muito entusiasmada. Nas falas observamos o quanto a participação no grafite feito por eles foi significativa, indicando que aquele local também pertencia aos alunos da EJA.

Sobre as metodologias que foram utilizadas para a realização das oficinas, os alunos relataram que gostaram das oficinas que utilizamos filmes, vídeos, música e imagens. Realmente quando levávamos atividades com essas propostas, havia boa adesão dos participantes. Um aluno relatou que gostou de poder dar a opinião durante as oficinas, pois quando é dessa forma todos podem falar e se expressar, o que é diferente quando apenas uma pessoa fica na frente da sala de aula falando (referindo-se a figura do professor).

Sobre os temas trabalhados, os alunos disseram que gostaram das temáticas trazidas, e um aluno disse que faltou falar sobre a violência contra o homem, sinalizando que só havíamos falado sobre a violência contra a mulher. Explicamos ao aluno que esse tipo de violência em questão ocorre tão somente por a mulher ser mulher e que isso não acontece com os homens. E que inclusive, é uma violência que leva a morte mulheres todos os dias. Contextualizamos que nós discutimos o racismo, condições precárias de trabalho, violação de direitos, em que os homens estão incluídos e sofrem também com violações.

O grupo focal teve duração de 50 minutos, muitos alunos demonstraram cansaço, e dificuldades em relembrar as oficinas propostas. As discussões, na maioria das vezes, foi dizendo que a oficina havia sido “boa”, demonstrando novamente a dificuldade que os alunos enfrentam em dar opiniões e expor os pensamentos, já que

essa lógica é diferente do que vivenciam cotidianamente no espaço escolar, ou seja, a relação dialógica e construção coletiva.

9.2 – Grupo focal com os professores e equipe gestora

O grupo focal com os professores e equipe gestora ocorreu no dia 21 de novembro de 2019 e teve duração de 40 minutos.

Iniciamos lembrando aos presentes as oficinas trabalhadas durante toda a pesquisa. Foram elas: As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), Ato infracional e documentário “O juízo”, Educação em direitos humanos na escola, na perspectiva de cada disciplina e formas de expressão e identidade.

As metodologias adotadas foram: a legislação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos humanos, documentário, vídeos, dinâmicas em grupo e círculo.

Conversamos com os participantes para que apontassem os aspectos positivos e negativos das oficinas, para que pudéssemos avaliá-las, tanto nos temas como na metodologia. E que também pudessem pensar como as oficinas foram sentidas pelos alunos.

Um professor iniciou o diálogo comentando que gostou da forma como foram conduzidas as oficinas, pois as temáticas abordadas com os alunos também foram abordadas com eles durante a HTCP, e isso possibilitou mais engajamento e reflexões importantes.

Sobre essas reflexões, uma professora relatou que a discussão das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos humanos foi essencial, principalmente para ela que estava em seu primeiro ano como professora, e pensar a educação em direitos humanos foi um desafio, pois geralmente só se estuda essa temática quando se vai prestar algum concurso, e dessa forma, pensar na escola foi fundamental. E para ela, a forma como o tema foi abordado, de maneira interdisciplinar, possibilitou apreender novos conhecimentos para a prática docente.

Outra professora complementou que pensar a educação em direitos humanos na escola, principalmente em sua disciplina deu mais visibilidade para o tema, mostrando novas possibilidades de se efetivar a EDH, pois parece que é algo difícil de se concretizar na prática, e deu o exemplo em matemática, que mesmo sendo uma área exata, é possível trabalhar.

Sobre o documentário “O juízo”, uma professora relatou que foi uma ótima estratégia para *“abrir os olhos para certas coisas que você sabe que existe, mas não presta atenção”*, referindo-se à relação com os alunos autores de ato infracional.

Um professor continuou o diálogo relatando que os temas abordados foram pertinentes, tanto na oficina com os professores quanto com os alunos. Somente na oficina sobre expressão e identidade, ele não gostou de produzir a Tag, pois ele abordaria de outra forma esse tema, trazendo mais a visão dos pichadores e não dos grafiteiros e sugeriu o documentário “Pixo” (WAINER, 2009).

Em contrapartida a essa fala, uma professora relatou que gostou da forma como abordamos o tema de expressão e identidade, pois ela gosta de alternativas lúdicas e manuais, jogos, e foi interessante propor isso na HTPC, pois segundo ela, eles tiveram os mesmos pensamentos que os alunos têm quando lhe pedem para fazer determinadas atividades na sala: *“Ai não consigo fazer isso, não sei desenhar, ficamos desesperados (risos)”*, e disse que eles puderam entender e perceber o lado dos alunos durante as aulas.

Um professor elogiou nossa persistência enquanto grupo, em continuar com as oficinas, mesmo tendo muita resistência por parte dos alunos, por conta do conflito geracional, e que nos adaptamos bem, dando o exemplo da oficina nove, em que levamos músicas de diferentes estilos e épocas para contextualizar as temáticas.

Sobre as resistências, uma professora relatou que ela sente dificuldade quando tenta abordar temas como drogas, sexualidade, gênero e raça na sala de aula, pois sente que os alunos se polarizam entre si, por conta do conflito geracional, e deu o exemplo do tema meio ambiente, onde os alunos interagem e ela consegue desenvolver os objetivos propostos. Então, segundo ela, determinados assuntos acentuam os conflitos existentes entre os alunos, e iniciar as discussões com assuntos que não causam tantas discussões entre eles, pode ser uma boa maneira de conseguir atingir o que é proposto.

Sobre como as oficinas foram sentidas pelos alunos, uma professora relatou que não ouviu muita coisa dos alunos sobre, mas que ela avalia isso como um sinal positivo pois quando eles não gostam de algo, eles logo falam de cara, e costumam reclamar.

Um professor comentou que a ida à Unesp foi algo que eles gostaram muito, pois muitos alunos foram conversar posteriormente com ele sobre os cursos de

graduação: *“Professor, que cursos tem em outras Uneps?”* *“Quem se forma em tal profissão, atua em que área?”*. Segundo ele, essa oficina possibilitou plantar uma “sementinha” na cabeça dos alunos, pois muitos demonstraram-se curiosos, querendo saber mais informações para prestar o vestibular.

De acordo com os professores, os alunos ficaram espantados com o espaço da universidade, pois a maioria tinha a ideia que lá era como uma escola comum. Nesse sentido, comentamos com os professores que é possível agendar horários para levá-los em outras oportunidades, no show da física e química (projeto de alunos da física), jardim sensorial, ou seja, proporcionar que os alunos conheçam um pouco mais do que é a universidade pública, pois dessa forma eles são motivados a continuar estudando e sabem que lá também é um espaço que eles podem ocupar.

O grupo focal foi finalizado e agradecemos a participação de todos os professores e equipe gestora pela participação e colaboração durante o decorrer da pesquisa.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das oficinas, do processo de organização e análise dos dados, observamos a importância das discussões pautadas na educação em direitos humanos no contexto escolar.

Consideramos a escola um lugar privilegiado para tratar as violências e violações aos direitos humanos e ela precisa planejar, enfrentar esse desafio e estar preparada para lidar com todas as situações que eclodam em seu cotidiano, de forma direta ou indireta.

Como relatado nas descrições das oficinas, de início os alunos demonstraram resistência em participar das atividades, expondo suas opiniões e reflexões. Com muita persistência, e adentrando as temáticas de maneira que lhes pudessem ser atrativas, os alunos foram participando mais e debatendo conosco as situações de violações. É importante ressaltar que a insistência nas discussões foram cruciais para o desenvolvimento das mesmas, e a criação de vínculo/confiança entre alunos, pesquisadora/grupo também foram fundamentais para a realização das oficinas.

Entendemos que discutir situações de violências, principalmente aquelas que são naturalizadas no dia-a-dia, geram medo, receio em falar e discutir, como foi o caso da violência policial, em que os alunos se sentiram inibidos em discutir sobre esse tipo de violência.

Como descrito, as oficinas com os professores e alunos ocorreram concomitantemente, diferenciando apenas o horário e frequência, porém a equipe gestora e os professores sempre estavam cientes do que ocorria na sala de aula com os alunos. Essas devolutivas foram importantes pois em determinado momento, diante das resistências, professores puderam dar opiniões de como determinadas metodologias seriam melhores aceitas com os alunos, como foi o caso da oficina nove que levamos sugestões baseadas no que os professores indicaram. Essa parceria feita com os professores foi muito satisfatória, uma vez que eram eles que estavam diariamente com os alunos e conheciam a melhor maneira de alcançá-los.

Todos os participantes professores/equipe gestora colaboraram na realização das atividades, bem como contribuíram para que as oficinas pudessem ser realizadas. Acreditamos que esse tipo de abertura foi fundamental e deve estar presente em todas as escolas, uma vez que, discutir educação em direitos humanos é contribuir para

uma sociedade mais justa e humana, bem como formar indivíduos conscientes sobre seus direitos. Observamos que para os docentes, as oficinas se constituíram em momentos formativos. Acreditamos que recuperar e promover espaços de formação no cotidiano das instituições escolares, ultrapassando a lógica burocrática pode ser potente na luta pela desnaturalização de violências e garantia de direitos humanos básico.

Isso foi importante pois, durante as oficinas com os alunos, muitos demonstraram não ter conhecimento acerca dos seus direitos, bem como indicar a violação dos mesmos, como situações normais, não questionadas.

Portanto, pudemos observar que os alunos traziam consigo muitas violências que são naturalizadas no cotidiano, o que contribui para que os ciclos de violência se perpetuem e, inclusive, se reproduzam na escola. A educação em direitos humanos possibilita que esses ciclos sejam quebrados, e por isso é importante que os profissionais da escola estejam preparados para trabalhar esses direitos nas situações em que se apresentam.

Como retratado no quadro das oficinas realizadas com os alunos, os temas violência contra a mulher e racismo, foram temáticas trabalhadas em mais de uma oficina. Isso ocorreu pois de acordo com as discussões, foi entendido que seria necessário mais tempo para o aprofundamento das mesmas, uma vez que os alunos participaram de forma significativa e foi necessário mais tempo para discuti-las.

Durante essas oficinas foi possível observar que os alunos se contradisseram nas respostas do questionário inicial, uma vez que sete deles assinalaram nunca ter presenciado ou sofrido situações de machismo, algo que foi recorrente durante os relatos e discussões, pois mulheres alunas relataram que o pai/marido proibiam os estudos, e existiram falas machistas deteriorando a imagem da mulher durante as discussões; até mesmo agressões contra uma criança do sexo feminino foi defendido pelos alunos homens, quando foi falado que se deveria “dar um salve diferente pois era uma menina” (referindo-se a imagem de violência apresentada na oficina). Essa violação também ficou evidente quando na oficina dois, oito alunos deram o passo em direção a linha quando perguntado se já haviam visto ou presenciado a cena de uma criança ser agredida, o que reforçou o quanto a violência estava naturalizada no contexto da vida dos participantes.

No decorrer das oficinas foi constatado algo que ainda é muito recorrente nas salas de EJA: a evasão escolar. Assim que saíram as notas do primeiro semestre, e chegamos para realizar a oficina, haviam poucos alunos na sala. Um inspetor de alunos nos informou que isso era normal ocorrer nesses períodos, pois muitos alunos sabiam que já iriam ficar retidos, então nem continuavam até a finalização do semestre. Entendemos que tal fato é preocupante uma vez que acentua os casos de evasão escolar, e como a escola de uma hora para a outra deixa de fazer parte da vida de determinados alunos. Isso demonstra o quanto, muitas vezes, a escola não tem significado para a vida desses jovens e adultos.

Além da evasão escolar, também foi percebido durante as oficinas a questão da defasagem de acordo com a série em que o aluno está matriculado. Uma aluna, de início, não quis participar das oficinas quando solicitamos a assinatura do questionário e depois a professora da turma relatou que era porque ela ainda não sabia ler e escrever. Ou seja, uma aluna da 7ª série ainda não estava alfabetizada, e que, segundo a professora, ela tinha vergonha que seus amigos soubessem dessa sua dificuldade.

Nesse sentido, organizamos as oficinas para que possibilitassem a participação de todos os alunos, para que nenhum deles pudessem sentir-se excluído. Sempre que era preciso um registro da atividade, a mesma poderia ser feita em dupla ou grupos, viabilizando a participação de todos, e prezando sempre para que as discussões fossem fomentadas de forma oral.

O diálogo foi sempre o fio condutor entre as oficinas e a equipe pesquisadora. Era muito importante conhecer os alunos, saber o que pensavam e entender a forma de pensar. Esse foi sempre o foco central da metodologia, que através da pesquisa-ação, eles fossem provocados a ressignificar. Por conta disso, em determinado momento, decidimos conversar abertamente com os alunos sobre a continuidade das oficinas, pois eles esperavam que chegássemos sempre com algo pronto (o modelo de escola tradicional leva a isso), fato que era contrário à proposta metodológica, que era de fala, expressão, reflexão e questionamentos. Entendemos que discutir violações leva a certo desconforto, o que foi evidenciado quando discutimos o machismo (oficinas três, quatro e nove), por exemplo.

Dessa forma, entendemos que a partir do momento que os sujeitos sentem-se incomodados em discutir alguma temática, estamos fazendo-o refletir e buscar

saídas das zonas de conforto, sem, no entanto, confrontá-los individualmente. Entender os processos estruturais que sustentam violências, machismos, racismos na sociedade e em cada um de nós foi o foco das reflexões. Entendemos que, através do diálogo e do debate de ideias, o modo de pensar acaba sendo revisto, dando espaço a novas possibilidades e formas de pensar. Os questionamentos ocorridos durante as oficinas foram fundamentais pois direcionavam para um novo entendimento, e entendemos que tal fato é fazer educação em Direitos Humanos na escola, problematizando, apontando contradições e levando todos a refletir.

Quando trabalhamos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com professores e equipe gestora, foi possível observar que nem todos os educadores conheciam tal legislação que está em vigor desde 2012. Tal conhecimento é importante para que as práticas sejam colocadas no cotidiano da escola, demonstrando que não é preciso ter uma disciplina ou hora certa para se trabalhar os direitos humanos, mas sim de maneira interdisciplinar, todos juntos, auxiliando-os uns aos outros. Essa constatação evidenciou a necessidade da formação continuada a professores, bem como a necessidade de que temáticas relativas a Direitos Humanos também estejam presentes na formação básica de professores.

Também foi possível perceber que alguns educadores ainda viviam presos à lógica do direito como dever, e nas discussões encadeadas pudemos refletir um pouco sobre como isso acontece de fato, na prática com os alunos. Pensamos o quanto a lógica punitivista ainda está presente nos espaços escolares, e como a questão do direito do outro (principalmente dos alunos) não pode ficar atrelado a um dever.

Nas oficinas trabalhadas com os alunos, percebemos a forte presença da escola tradicional internalizada em cada um dentro da sala de aula; muitos alunos apresentaram dificuldades em discutir as temáticas, pois acreditavam que se não estavam fazendo “lição”, estavam perdendo tempo. O modo como as fileiras eram dispostas também dificultava a realização das oficinas, uma vez que eles não gostavam de sentar em círculos, ou em duplas. Sempre optavam por continuar sentados enfileirados. Acreditamos que essa disposição, construída na perspectiva do controle disciplinar, pouco permite o diálogo e interação entre os diferentes. Ainda que seja difícil romper com esta lógica, ficou evidente nas oficinas, que quando a dinâmica da sala de aula é alterada, você retira as pessoas de seus lugares de

conforto o que é fundamental para produzir outros olhares e pensamentos na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Portanto, dinamizar a estrutura das salas de aula pode ser potente no processo de constituição de uma educação emancipadora.

O conflito geracional entre os alunos ficou evidente durante as oficinas. Existiram discussões até mesmo desrespeitosas entre os alunos, e foi preciso que nossa equipe intervisse. Sabemos que existem diferenças em termos de perspectivas presentes, mas que esses grupos, mais jovens ou mais velhos, vivenciam violações e violências que os aproximam enquanto humanos. Acreditamos que possibilitar esta visão das diferenças como complementares e não excludentes pode produzir formas de respeito que mantem as diferenças e mobiliza lutas pela dignidade humana.

Os alunos demonstraram considerar o acesso à educação como obrigação, principalmente os mais jovens, não enxergando como um direito. Eles também desmontaram considerar a escola apenas como um lugar para aprender a ler e escrever, associando-a como uma necessidade para se conseguir um emprego e condições de vida melhores. Assim, a resistência acontecia, pois, quando estavam participando das oficinas, consideravam que não estavam adquirindo conhecimentos.

É relevante salientar que os sujeitos ali existentes traziam concepções diferentes das esperadas e que: “escola é parte integrante da sociedade e não consegue viver apartada dela, seus muros não conseguem impedir o reflexo das desigualdades, das violências e das tragédias” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 35).

Nas discussões sobre gênero nos deparamos com discursos que feriam a dignidade humana da mulher, sendo muitas vezes a violência sofrida dentro dos lares naturalizada, inclusive pelas próprias mulheres. Muitas mulheres relataram que foram privadas do direito de estudar simplesmente por serem mulheres, e por esse motivo estavam ali na EJA. Muitos homens sentiram-se ofendidos ao tratar da temática do machismo, demonstrando certo desconforto diante do tema.

Em alguns momentos das oficinas (quatro, 12 e 14), os alunos identificaram o racismo, violências contra a mulher, machismo e situações de violência devido à desigualdade social, evidenciando o quanto a realização das oficinas se configurou um processo dialético, ainda que trabalhadas as temáticas, os alunos processaram interseccionando os temas com as reflexões, avançando de forma qualitativa.

Acreditamos que os ciclos de violências podem ser interrompidos quando a educação em direitos humanos se tornar algo concreto dentro das escolas e em todos os espaços da nossa sociedade, pois falar sobre a não violação dos direitos humanos é contribuir para que todo ser humano viva de forma digna e conscientes de seus direitos, reconhecendo a sua humanidade no outro.

Entendemos que por mais que as resistências tenham surgido durante as oficinas, os resultados obtidos foram significativos: com o desenvolvimento das mesmas, principalmente a partir da oficina número nove, os alunos já identificavam formas de violência, e exemplificavam como ela acontecia no cotidiano. Violências que antes eram naturalizadas, principalmente no contexto da violência contra a mulher foram superadas, e falas como “*Isso é racismo/machismo*”, mostraram como os alunos passaram a identificar tais violências e entender o motivo que as levava a acontecer. Tal fato ficou evidente no grupo focal com os alunos, quando os mesmos apontaram que a questão da desigualdade social acontecia pois nem todos as pessoas possuíam as mesmas oportunidades, caracterizando o privilegio social.

A desnaturalização da violência é um processo lento, mas educativo e a apropriação dos alunos diante dos conceitos “racismo” ou “machismo” permitiram esse reconhecimento, de não ter como “normais” situações do cotidiano que são vivenciadas e que violam a dignidade humana.

Acreditamos que esse entendimento através da desnaturalização da violência é um processo que ocorreu diante da metodologia da pesquisa-ação, pois ao mesmo tempo que os alunos relatavam e discutiam as violações, haviam intervenções de diálogos que possibilitaram a reflexão.

De acordo com Assis, Constantino e Avanci (2010), a abertura de diálogo é uma ferramenta imprescindível para a desnaturalização de violências, principalmente aquelas do cotidiano escolar, e que também se torna a maneira mais eficaz na resolução de conflitos.

Essas discussões foram possíveis graças ao Círculo de Cultura sistematizados por Paulo Freire (1991), pois através dele foi possibilitado uma dinâmica de sensibilidade ao diálogo, a escuta, e ao universo vocabular, ou seja, a partir de palavras geradoras a quais os alunos tinham acesso: como foi a oficina com músicas (oficina nove).

Dessa forma, a pesquisa-ação contribuiu no sentido de realizar uma intervenção educativa, amparada na EDH, através da participação e envolvimento dos sujeitos, possibilitando reflexão crítica com compromisso para a transformação, fortalecendo o respeito às liberdades fundamentais dos seres humanos, promovendo compreensão, tolerância e igualdade frente as violações dos direitos humanos.

Sobre a temática identidade e representação, os alunos demonstraram apropriação e reconhecimento do pertencimento à escola, pois sobre a oficina (19) do grafite, os alunos relataram: *“Aquilo lá (o muro desenhado) é nosso, ninguém mexe”*, ou seja, demonstrando o quanto a oficina foi importante para fortalecer a identidade dos alunos e a maneira como a escola os representava e como se sentiam. Uma outra perspectiva e entendimento de lugar escolar foi construída com a marca no muro, pelo grafite.

É importante destacar que a metodologia adotada durante a coleta de dados foi importante para a construção da proposta que tinha por base o que emergia da oficina anterior, focando nas necessidades e interesses dos alunos. Quando foi observado que algum tema causou discussões significativas, ele era abordado de outras maneiras posteriormente, possibilitando, assim, novos entendimentos (como foi o caso das oficinas nove, 14, 15 e 21).

Avaliando as metodologias utilizadas nas oficinas com os alunos, identificamos que houve maior participação dos mesmos quando foram utilizados músicas, vídeos, filmes e fotos. A organização em duplas e grupos também contribuiu na fomentação das discussões. Esses instrumentos apontados também foram indicados pelos alunos na realização do grupo focal como metodologias que agregaram às temáticas abordadas nas oficinas. É importante destacar que na primeira oficina que foi trabalhada com uma música, do estilo rap, os alunos sentados mais ao fundo da sala e que pouco participavam das discussões, tiraram os fones de ouvidos para ouvir e participar, reforçando a música como uma metodologia que os aproximou de nossas propostas.

Do ponto de vista negativo, não foi interessante começar uma oficina e terminá-la na semana seguinte, pois na EJA, os alunos faltam muito, e eles alegavam ausência no dia da oficina anterior e também que não se lembravam do que havíamos iniciado, e dessa forma, o desinteresse na participação inviabilizava a oficina.

Nas oficinas com os professores e equipe gestora foi possível observar e constatar através do grupo focal que os mesmos avaliaram a legislação da EDH, e as temáticas como pertinentes. Houve participação significativa em praticamente todas as oficinas realizadas, o que demonstrou o quanto os professores e equipe gestora se comprometeram e demonstraram interesse na realização das oficinas.

Uma professora, inclusive, relatou que gostaria que as oficinas tanto com alunos quanto com os professores, fossem realizadas também na unidade de EJA dois (que pertence também à escola, mas que está em outro prédio), pois lá se atende uma demanda de alunos do atendimento educacional especializado, e que eles têm muito pouco contato com a EDH.

Dessa forma, avaliamos as temáticas e metodologias trabalhadas tanto com alunos quanto professores como eficientes para se desenvolver a educação em direitos humanos. Através da pesquisa-ação foi possível observar como o diálogo quanto a reflexão como instrumento adotado, pôde contribuir na realização das mesmas, e proporcionar à escola lócus da pesquisa, a educação em direitos humanos, de modo processual, construída a cada semana. Ainda que as oficinas tenham terminado, acreditamos que o processo produzido metodologicamente pode acompanhar cada um dos participantes envolvidos.

Assim, de acordo com o grupo focal realizado tanto com os alunos, professores e equipe gestora, as temáticas desenvolvidas parecem ter demonstrado significado para os mesmos no que se refere a educação em direitos humanos. Entendemos que a EDH é um processo contínuo que nunca se acaba, e que quanto mais ela é disseminada dentro da escola, as violações tendem a diminuir, pois educar em direitos humanos sugere que os sujeitos não sejam passivos diante de violências e se atentem para as situações cotidianas que ocorrem ao seu redor.

Entendemos que a EDH é um processo sistemático e multidimensional, e que se almeja uma educação contínua e não pontual, sendo ela um modo de vida que deve orientar a convivência escolar e não um tema pontual ser tratado pela escola (KLEIN, 2006).

A EDH contribui de forma direta na concretização dos direitos humanos, e a escola tem o desafio de não a transformar em mera transmissão de informação, mas sim de vinculá-la aos contextos de luta. Pois os direitos humanos são violados constantemente, há muito a se conquistar, mas sobretudo, despertar os alunos para

os contextos reais em que vivem, seja na escola, na comunidade, no trabalho e no governo.

Acreditamos que a EDH deve ser trabalhada na escola de forma transversal, através de propostas que integrem temáticas sobre diversidade de gênero, cultura, diversidade racial e social, afim de que a promoção dos direitos humanos seja uma realidade, e que as pessoas saibam como reivindicar perante a violação dos direitos humanos.

Enquanto pesquisadora e educadora, pesquisar e vivenciar o processo da pesquisa-ação na EJA, trabalhando temáticas sobre a educação em direitos humanos foi enriquecedor e ao mesmo tempo desafiador. Foi um desafio pois as violências naturalizadas dentro do contexto da escola e na vida dos participantes apareceram fortemente durante esse processo. E junto a isso, - e talvez, por conta disso - a resistência pelos alunos em contribuir na realização das oficinas. Essa participação era muito importante para os procedimentos metodológicos da pesquisa, e o vínculo e aproximação com os alunos era necessário para a realização do trabalho. Acredito que com crianças, o estabelecimento de vínculo acontece de forma mais natural, através do afeto, das brincadeiras, das rodas de conversa. Com jovens e adultos, pessoas que já traziam consigo violações naturalizadas e que não sentiam a escola como direito, foi mais difícil e desafiador. Mas foi possível, houve uma troca incrível com os alunos da EJA e com a comunidade escolar, proporcionando aprendizados que serão levados comigo para sempre.

É importante destacar que a realização das análises dos dados ocorreu num momento tão difícil para a população mundial, em meio a pandemia devido à COVID-19, o que trouxe tantas violações de direitos no contexto brasileiro. Escrever sobre a EDH, principalmente nesse cenário, onde pessoas encontravam-se em risco devido ao vírus, expostas ao perigo para trabalhar e ter o seu sustento, foi desumano e até mesmo desmotivador.

Como evidenciado durante o decorrer da análise dos dados, o Brasil já é um país que viola constantemente os direitos humanos e as naturaliza, e o estado pandêmico acentuou essas violações. Discutir os direitos humanos na escola, num momento tão crucial, é tão desafiador como importante, pois todas as pessoas estão sendo afetadas pela crise sanitária. Não é possível nos acostumarmos a esse “novo normal” como muito se tem falado, quando mais de 450 mil pessoas perderam suas

vidas. Infelizmente o cenário de negacionismo da doença e da ciência acentuam a violação dos direitos humanos. A vacinação contra a Covid-19, por exemplo, é um direito que vem sendo fortemente violado pois não se tem vacina para todos, gerando um impacto direto na saúde, principalmente de populações que vivem em situações de vulnerabilidade, mais expostas ao vírus.

Embora a pandemia ainda não tenha acabado, o sentimento que fica é de que a EDH precisa estar cada vez mais viva e presente dentro das escolas, principalmente nos próximos anos, com a volta às aulas (uma vez que as mesmas foram suspensas – de forma presencial). Infelizmente, as dificuldades educacionais estarão acentuadas, uma vez que os alunos estão em ensino remoto, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município, e as trocas e interações tão importantes nesse processo estão comprometidas.

Nesse cenário, entendemos que a EDH tem potencial transformador na escola, e na EJA pode possibilitar aos alunos o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, dando sentido à dignidade do ser humano. Educar em direitos humanos é desafiador, e parafraseando Paulo Freire (1981), a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo e de si mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- ALENCAR, C. (org.). **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- ALHEIT, P. DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889**. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília. 2000.
- ALMEIDA, T. C. OLIVEIRA, S. da. R. As causas da evasão escolar de crianças e adolescentes da educação básica e sua relação com a violação de direitos humanos. In: **Educere XII Congresso Nacional de Educação**, 2017.
- ASSIS S, G. CONSTANTINO, P. AVANCI J, Q. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010.
- Atlas da violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf> Acesso em: 12 set 2019.
- ASSIS, S. G. de. **Filhas do mundo**: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- BACCI, K. I. **Ouidora Nacional de Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. Brasil**. 2016. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/disque100/balancos-edenuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa/>. Acesso em: 10 ago 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, G. S. Filtragem racial: a cor na seleção do suspeito. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 134-155, 2008.
- BENEVIDES, M. V. Educação, democracia e direitos humanos. In: *Jornal da Rede*. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, No. 1, maio, 1997. **I Congresso da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Edição Especial, nº 2, 1997.
- BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras. 2006.
- BRANDÃO, C, R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 ago 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.** BRASÍLIA – DF 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/texto_provisorio_subsidios_diretrizes_edh.pdf

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96.** Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Brasília, DF, 1996. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação.** Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008,** a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf Acesso em: 18 jul 2019.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. ONU. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** 11. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Relações com o público e o voluntariado,** nº 7, Rio de Janeiro: Dep. Nacional de Educação, 1948.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Instrução aos professores de ensino supletivo,** nº 4, fev. ed. Rio de Janeiro: Dep. Nacional de Educação. 1958.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Manual do professor voluntário,** nº 13, Rio de Janeiro: Dep. Nacional de Educação, 1958.

CARDOSO, P C. **A construção de identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.** Orientação Débora Cristina Fonseca. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

CATELLI JR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CATELLI JR, R; CASSIO, F. (Org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** 1ed.São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense. 1983.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas socioeducativas**: da repressão à educação: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CRSOSIMO, D. **63% dos brasileiros são a favor dos direitos humanos**. IPSOS. 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos> Acesso em: 18 set. 2019.

D'ALMEIDA, M.L.P.K. EYING, A.M. HANNA P. C M. **Diversidade e Direitos Humanos**: A escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. In: IX Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. Comunicação. Curitiba, 2009.

DANTAS, V. L; LINHARES, B, M, A. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. *In: Caderno de educação popular em saúde*; volume 2 / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Estratégica e Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 5 ago 2019.

DELIBERADOR, M. S. C. **A escola enquanto espaço de incentivo e valorização de práticas pedagógicas diferenciadas**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1514-8.pdf> Acesso: 15 ago 2020.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde livrosUSP/catalog/download/148/127/638-1?inline=1>. Acesso em: 14 mar 2020.

ESCRITORES da liberdade. **Direção**: Richard LaGravenese, Estados Unidos, DVD, 122 min, 2007.

FÁVERO, O. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (org). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR. 240p., pp. 29-48. 2011.
FERRARO, A. R. Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial: Lei Saraiva – 1881. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 181-206, 2013.

FILOSOFIA, R. **Hei Mulher**. Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, D. Raízes históricas do racismo brasileiro. D.O. **Leitura**, São Paulo, v. 4, n. 42, 1985.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FURLANATOO, M. LAUERMANNII, F. COSTA, C. B. MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de pesquisa**, v.48 n.168, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf> Acesso em: 05 jul 2020.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. **Adolescentes em conflito com a lei**: uma revisão dos fatores de risco na conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, v.7, n. 1, p. 81-95, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

Gravidez precoce é uma das principais causas da evasão escolar, diz estudo. **Jornal Nacional**, Globo. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/22/gravidez-precoce-e-uma-das-principais-causas-da-evasao-escolar-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 01 jul 2020.

GREENBERGER, E. STEINBERG, L. D. **When teenagers work**: The psychological and social costs of teenage employment. New York: Basic Books. 1986.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Proceedings online**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009200600100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 11 jun. 2020.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002 Acesso em: 25 jul 2019.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p.108-130. maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 08 jul 2019.

IBGE. **Conheça o Brasil** – Educação populacional. Site Educa IBGE. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 12 ago 2019.

IBGE. **Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica**. G1. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml> Acesso em: 12 set 2019.

KLEIN, A. M; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 277-292, jan./mar. Editora UFPR. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00277.pdf> Acesso em: 12 ago 2020.

KRONBAUER, G. L. Ação Reflexão. In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008.

JULIÃO, E. F; BEIRAL, J, V, H; FERRARI, M, G. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB., **Revista Poiésis**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 – 57. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> Acesso em 11 jul 2019.

LEÃO, G. M. P. Experiências de desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, M. D. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>

LEMBO, C. **A pessoa seus direitos**. Ed. Manole, São Paulo, 2007.

LOPES, M. E. B. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 3, n.2. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30290/16545> Acesso em: 14 jul 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MALTA, D. C et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, supl. 2, 2010.

MAMPRIN, A. M. P. A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero. In: **Artigo da implementação do Projeto de Pesquisa e Caderno Pedagógico desenvolvido para o Programa de Desenvolvimento Educacional** – PDE da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1940-8.pdf> Acesso em: 07 jul 2020.

MARANHÃO. N. S. M. A afirmação histórica dos direitos fundamentais. A questão das dimensões ou gerações de direito. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 13, n 2225, ago. 2009.

MARTINS, F. T. S. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, A. A; SILVA, R; MARTINS, F. T.S. (org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MELLO, C. de A. **Curso de direito internacional público**, 13.ed., Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MELO, R. J. S; LIMA, M; C; A. 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. 2019.

MENINAS. **Produção** e direção Sandra Werneck, Rio de Janeiro, DVD, 71 min, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINHARRO, E. R. S. **A criança e o adolescente no direito do trabalho**. São Paulo: LTr. 2003.

MONDAINI, M. **Direitos humanos no Brasil**. Ed. Contexto. São Paulo. 2006.

NETO, A. S. MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf> Acesso em: 05 jul 2019.

NOGUEIRA, A. BENEVIDES, M. A consolidação dos direitos humanos: apontamentos acerca do processo histórico e de aspectos teórico-práticos atinentes à sua efetivação. **Conhecer: Debate Entre O Público E O Privado**, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1171>

NOGUEIRA, N. S. ZOCCA, A. R. RIBEIRO, P. R. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **Holos**, Ano 32, Vol. 3. 2016.

O NEGRO faz parte da história! **Jornal do Conselho da Comunidade Negra**, São Paulo, ano II, n. 4, p. 3, jan. 1986.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense (2004).

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. *In*: PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009.

ONU. **O que são os direitos humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. 2 ed. São Paulo: Layola, 1983.

PASSOS, C. J. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998> Acesso em: 01 set 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1987.

PIRES, S. D. SARMENTO, M. M. DRUMMOND, M. F. L. A. O. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v13n3/14.pdf> Acesso em: 02 mar. 2020.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, 1996.

SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1, 1958. Belo Horizonte. **Relatório**. [Mimeo. – Relatório].

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RÊSES, E, S. COSTA, R, D. A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, ano 2, nº 2, 2015. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/danubia_pp_edh_fp.pdf

SANTOS, A. I. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, E. (organizadora). – São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, B. S; CHAUI, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **As pedagogias contra-hegemônicas. História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2007.

SCAVONE, M. BORGES, G. GRELIN, D. **Instituto Avon/Locomotiva: o papel do homem na desconstrução do machismo**, 2016. Disponível em: http://institutoavon.org.br/uploads/media/1481746069639-projeto_ia_20x20cm.pdf Acesso em: 09 jun 2020.

SILVA, C. S; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161. 2016 disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300638&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jun 2020.

SILVA, M. C. MENDES, O. M. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1. 2015.

SILVA, N; O. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 6 n. 7 p. 61-72 jul./dez. 2009.

SILVEIRA, A. A. D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, Editora UFPR, 2010.

SINHORETTO, J. Morais, D. S. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. **Revista de Estudos Sociais** 64: 15-26. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n64/0123-885X-res-64-00027.pdf> Acesso em: 05 jul 2020.

SOARES, L; GALVÃO, O. A. M. Uma história de alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, L. Q; FERREIRA, M. C. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** v.6 n.2 Florianópolis 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200005. Acesso em: 17 jun 2019

SOARES, W. Do que estamos falando quando nos referimos à Educação Sexual? Site **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18073/do-que-estamos-falando-quando-nos-referimos-a-educacao-sexual>. Acesso em: 12 jul 2020.

STELKO-PEREIRA, A. C; WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas psicol**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 jun 2020.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acesso em: 04 jul 2019.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. **Rev. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 2012. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 14 ago 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, L. R. FISCHER, F. M. NAGAI, R. TURTE, S. L. **Teen at work**: The burden of a double shift on daily activities. *Chronobiology International*, 21, 845-858, 2004.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em 15 jun 2019.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

VELIS, V. A. V. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013**: desafios e potencialidades. Orientação Joyce Mary Adam. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

VINÃS, D. DURAN, P. CARVALHO, J. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. **CNN Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil> acesso em: 30 jul 2020.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n.3, p. 4-22, 2010. Disponível em: <https://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/239/0> Acesso em: 08 set 2019.

ZENAIDE, T. M de N. Introdução. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária; João Pessoa, 513 p, 2007.

ZLUHAN, R. M. RAITZ, R. T. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. bras. Estud. pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf> Acesso em: 08 ago 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Tamyres Vituri da Silva, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 43.667.000-8/SSP-SP, convido o seu filho (a), ou menor sob sua responsabilidade a participar da pesquisa intitulada “**DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**”.

O objetivo dessa pesquisa é investigar a pertinência e efetividade de uma proposta que trabalha com 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. Buscaremos, através de uma pesquisa-ação (através de rodas de conversa-oficinas e grupo focal), promover e avaliar propostas formativas de educação em direitos humanos, que promovam a formação em Educação em Direitos Humanos.

A participação de seu filho (a) ou menor sob sua responsabilidade nessa pesquisa acontecerá através de questionário, rodas de conversa-oficinas e grupo focal, dentro da escola. Em um primeiro momento ele responderá individualmente um questionário sobre o que sabe e o que gostaria de discutir sobre Direitos Humanos na Escola e, no segundo momento da pesquisa serão desenvolvidas oficinas (pesquisa-ação), selecionando temas indicados no questionário. As oficinas serão realizadas durante um semestre, semanalmente com os alunos da EJA e depois de um semestre trabalhando as oficinas, serão realizadas rodas de conversa (grupo focal, com 2 ou 3 encontros de 1 hora cada) para avaliar os temas e as metodologias utilizadas nas oficinas. Esse momento de discussão será sempre gravado em áudio, caso todos os participantes concordem.

Nos grupos serão abordadas algumas questões referentes aos Direitos Humanos e os participantes, poderão relatar suas opiniões e sentimentos suscitados por este tema. No momento do grupo focal, nossas discussões serão gravadas por um áudio-gravador. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que seu filho (a) ou o menor sob sua responsabilidade terá que deixar de participar da pesquisa. Quando houver recusa pela gravação por um dos participantes, não será utilizado o gravador nesse grupo. Neste caso, as respostas serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. O grupo focal será realizado em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e os participantes estarão presentes.

A participação na pesquisa é de risco mínimo para os participantes, podendo ocorrer situações de desconforto ou constrangimento diante de algum 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, inclusive, deixar de responder ou

desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos. É garantido que a identificação de seu filho (a) ou menor sob sua responsabilidade será mantida sob sigilo e os resultados construídos a partir da pesquisa serão utilizados para estudo e fins científicos. Em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo os participantes serão identificados.

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.

Vale ressaltar que é um direito de seu filho ou menor sob sua responsabilidade desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Ressaltamos que os participantes não terão qualquer forma de despesa e não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do responsável pelo aluno

Dados sobre a Pesquisa:

Título da pesquisa: “Direitos Humanos na Educação de Jovens e Adultos”

Pesquisador Responsável: Tamyres Vituri da Silva

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 996826440 e-mail: tamyres.vituri@gmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o responsável pelo aluno participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados do aluno participante da Pesquisa:

Nome: _____

Idade: _____ Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARTICIPANTE A PARTIR DE 18 ANOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Tamyres Vituri da Silva, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 43.667.000-8/SSP-SP, convidando-o (a) a participar do estudo **“DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**.

O objetivo dessa pesquisa é investigar a pertinência e efetividade de uma proposta que trabalha com 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. Buscaremos, através de uma pesquisa-ação (através de rodas de conversa-oficinas e grupo focal), promover e avaliar propostas formativas de educação em direitos humanos, que promovam a formação em Educação em Direitos Humanos.

Trata-se de uma pesquisa que se utilizará questionário, rodas de conversa-oficinas e grupo focal. Em um primeiro momento você responderá individualmente um questionário sobre o que sabe e o que gostaria de discutir sobre Direitos Humanos na Escola e, no segundo momento da pesquisa serão desenvolvidas oficinas (pesquisa-ação), selecionando temas indicados no questionário. As oficinas serão realizadas durante um semestre, semanalmente com os alunos da EJA. Depois de um semestre trabalhando as oficinas, serão realizadas rodas de conversa (grupo focal, com 2 ou 3 encontros de 1 hora cada) para avaliar os temas e as metodologias utilizadas nas oficinas. Esse momento de discussão será sempre gravado em áudio, caso todos os participantes concordem, numa sala fechada, dentro da escola.

Nos grupos abordaremos algumas questões referentes aos Direitos Humanos e você, assim como os demais participantes, poderão relatar suas opiniões e sentimentos suscitados por este tema. No momento do grupo focal, nossas discussões serão gravadas por um áudio-gravador. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Quando houver recusa pela gravação por um dos participantes, não será utilizado o gravador nesse grupo. Neste caso, as respostas serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. O grupo focal será realizado em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e os participantes estarão presentes.

Você 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 você deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos.

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.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora

Local/data _____, ____/____/____

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "Direitos Humanos na Educação de Jovens e Adultos"

Pesquisador Responsável: Tamyres Vituri da Silva

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 996826440 e-mail: tamyres.vituri@gmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ALUNOS

1. Para que serve a escola?

2. Como você se sente na escola?

- () Sinto que não é o meu lugar
 () Sinto como se fosse uma obrigação
 () Sinto como um direito meu
 () Sinto como uma prisão
 () Sinto como um lugar agradável
 () Sinto como um lugar melhor que a minha casa
 () Sinto como um lugar de preconceito
 () Sinto como um lugar com muita violência
 () Sinto como um lugar de aprendizado
 () Sinto como um lugar para fazer e encontrar amigos
 () Sinto como um lugar com pessoas muito diferentes
 () Sinto como um lugar onde as pessoas são tratadas de formas diferentes
 () Sinto como um lugar de autoritarismo
 () Outros: _____

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

Sempre Às vezes Raramente Nunca

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Machismo				
Homofobia				
Racismo				
Preconceito				
Discriminação				
Abuso policial				
Intolerância religiosa				

Violência física				
Violência verbal				
Bullying				
Desrespeito do professor com o aluno				
Desrespeito do aluno com o professor				
Desrespeito entre os alunos				
Uso de drogas				
Tráfico de drogas				
Armas (faca, revólver...)				
Roubo/Furto				
Destruição/estrago do prédio e/ou dos materiais da escola				

Outros: _____

4. Como você classifica as seguintes relações na escola de 0 a 5:

	0	1	2	3	4	5
Aluno com aluno						
Aluno com professor						
Professor com aluno						
Aluno com a direção						
Aluno com a comunidade						
Escola com a família						
Aluno com a polícia						
Professor e direção com a polícia						

5. Quais temas você acha importante ser debatido em sala de aula? (pode ser os que estão listados na questão 3 ou outros que você queira saber):

1. _____

2. _____

3. _____
4. _____
5. _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

1. O que você considera ser Direitos Humanos?

2. Assinale com o número correspondente o que você entende que seja cada uma das ações abaixo descritas, seguindo o critério ao lado identificado:

<p>() soco no braço</p> <p>() xingar a mãe do outro</p> <p>() colocar apelidos nos colegas</p> <p>() menina bater em um menino ou menino bater em uma menina</p> <p>() xingar o inspetor de aluno</p> <p>() fazer “gestos” ou sinais</p> <p>() pedir para o professor calar a boca</p> <p>() ameaçar o outro</p> <p>() chamar o outro de gordo baleia</p> <p>() colocar apelido no outro</p> <p>() não levar material escolar para a aula</p> <p>() ser injustiçado e fazer injustiça</p> <p>() falta com respeito e ser desrespeitado</p> <p>() bullying</p> <p>() pegar o celular do outro e não devolver</p> <p>() levantar da cadeira várias vezes durante a aula.</p>	<p>Compreendendo:</p> <p>(1) Não é violência</p> <p>(2) Para violência verbal</p> <p>(3) Para violência psicológica</p> <p>(4) Para violência física</p>
--	--

3. Qual atitude você acha que deve ser tomada diante de um ato de violência e/ou preconceito na escola:

() falar para o professor () tentar resolver com diálogo

fala para o diretor

liga para a ronda escolar

chama o inspetor

chama a professora mediadora

outra. Qual:

Por quê? _____

4. Quais ações internas/externas você considera que a escola pode/deve tomar para ajudar/evitar a violência ou violações de direitos humanos no cotidiano da escola?

Por quê?

passar filmes dar palestra dar oficinas fazer rodas de conversa

ouvir mais os alunos melhorar a comunicação

outros:

5. Você já presenciou algum tipo de situação que considerou uma violação de direitos humanos?

sim não

Descreva como foi e quem praticou:

6. Descreva quais temas/situações considera importante e que gostaria de discutir sobre direitos humanos? Indique na frente a prioridade (assinale de 1 a 10 do mais necessário e urgente para os menos urgentes)

7. Você conhece alguém que foi vítima de algum tipo de violência no contexto da escola? Quem?

	Tipo de violência	Quem praticou?
Aluno		
Professor		
Funcionário		
Diretor/coordenador		

8. Na sua opinião, para que serve a escola?

9. Acrescente outras informações que desejar sobre o tema.

ANEXO 1 - Música “Hei Mulher” - Filosofia Rap

O despertar da consciência (2015).

Quantas mais Marias da penha
Vão vivenciar a mesma resenha

De no histórico de suas vidas ter sofrido violência
Vamos dar um basta acabar com essa indecência

Veja, como as mulheres são tratadas nesse Brasil
A violência é por segundo como tiro de fuzil

Você pensa que é normal mas a ideia é destorcida
Na Tv a gente vê e assiste de forma explícita

Um salve, mando um salve para as guerreiras
que lutam por um ideal
Contra um sistema que quer transforma-la em objeto sexual

Hei mulher, por você a caneta a gente risca
Pra defender direitos na sociedade machista

Chega da sub-representação da mulher na sociedade
Menor salário, menor chance, menor oportunidade

Que os covardes segurem teus desejos e anseios
Mulher também tem cérebro, não apenas seios

Está insuportável, desagradável, situação constrangedora
Some quanto tudo isso pesa, coloca na calculadora

Agressões de maridos, companheiros, suposto namorado
Deixam cicatrizes por tempo indeterminado

Pelo fim da violência contra as mulheres
É que transmitimos a mensagem nesse rap

Salve o oito de maio, vinte e cinco de julho
Todos os dias temos que falar sobre esse assunto

O preconceito, o desrespeito tem que ser combatido
Pra não virar estatística fortalecendo o feminismo

Por isso juntos o rap se torna um ato, um verídico fato
Pra somar nessa ideia, nada mais
nada menos do que Sara Donato

Parte Sara

Quero o bem das minhas
por isso boto o sentimento nas linhas
Com o peso das minhas rimas
liberto sua mente por entrelinhas

Pra que esse machismo? Só atrasa a corrida
E a cada pano passado pro homicida
foi uma Maria que teve a vida interrompida

Ei minha amiga, por favor não aceite virar estatística
E a temática da sua vida é terror na prática

E a cada oito horas em São Carlos uma mina é espancada
Se tem noção? É tiração, situação tá complicada

E a conclusão, é rap feminista em ação
Empoderamento feminino é revolução

E a Dina Di deu a dica pras mina resolver se juntar

E você que nos boicoto, vai pode começar se desesperar

Não, não é não, se não entendeu?

Cuida da sua vida, que da minha e do meu corpo cuido eu

Não to á venda não, não sou objeto
 muito menos brinquedo nas tuas mãos
 Sociedade me fere, persegue, oprime
 por isso minha luta não é em vão

E as cartas tão na mesa, jogo
 me quer na defesa, na sutileza ataco sua fortaleza
 Mulheres de fato com certeza, nada frágil
 nada frágil, guerreiras por natureza

(Fala) (Guilherme)

É preciso combater o machismo existente
 dentro e fora de nós
 Criado pela sociedade patriarcal
 Junto com as guerreiras podemos mudar o fim
 De não ter mais uma mulher vítima fatal.

ANEXO 2 - Vidinha de Balada - Henrique & Juliano
 DVD – O céu explica tudo (2017)

Oi, tudo bem? Que bom te ver
 A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer
 Desculpe a visita, eu só vim te falar
 'Tô afim de você e se não tiver 'cê vai ter que ficar
 Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
 E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca
 Vai namorar comigo sim
 Vai por mim igual nós dois não tem

Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão de bens
 Seu coração é meu e o meu é seu também
 Vai namorar comigo sim
 Vai por mim igual nós dois não tem
 Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão de bens
 Seu coração é meu e o meu é seu também
 Vai namorar comigo sim
 Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
 E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca
 Vai namorar comigo sim
 Vai por mim igual nós dois não tem
 Se reclamar 'cê vai casar...

ANEXO 3 – Boiadeiro de Palavra – Tião Carreiro & Pardinho
 Álbum: Dose dupla (1996)

Boiadeiro de palavra que nasceu lá no sertão
 Não pensava em casamento por gostar da profissão
 Mas ele caiu no laço de uma rosa em botão
 Morena cor de canela, cabelos cor de carvão
 Desses cabelos compridos, quase esbarrava no chão
 E pra encurtar a história, era filha do patrão
 Boiadeiro deu um pulo, de pobre foi à nobreza
 Além da moça ser rica, dona de grande beleza
 Ele disse assim pra ela, com classe e delicadeza
 Esses cabelos compridos são minha maior riqueza
 Se um dia você cortar, nós separa na certeza
 Além de te abandonar, vai haver muita surpresa
 Um mês depois de casados, o cabelo ela cortou
 Boiadeiro de palavra, nessa hora confirmou
 No salão que a esposa foi, com ela ele voltou
 Mandou sentar na cadeira e desse jeito falou
 Passe a navalha no resto do cabelo que sobrou

O barbeiro não queria, a lei do .30 mandou
 Com o dedo no gatilho, pronto pra fazer fumaça
 Ele virou um leão querendo pular na caça
 Quem mexeu neste cabelo vai cortar o resto de graça
 A navalha fez limpeza na cabeça da ricaça
 Boiadeiro caprichoso, caprichou mais na pirraça
 Fez a morena careca dar uma volta na praça
 E lá na casa do sogro, ele falou sem receio
 Vim devolver sua filha, pois não achei outro meio
 A minha maior riqueza, eu olho e vejo no espelho
 É um rosto com vergonha que à toa fica vermelho
 Sou igual um puro sangue que não deita com arreio
 Prefiro morrer de pé do que viver de joelhos

ANEXO 4 – Maria Chiquinha – Sandy e Junior
 Sertanejos Só Clássicos (1992)

Que c'ocê foi fazer no mato, Maria Chiquinha?
 Que c'ocê foi fazer no mato?

Eu precisava cortar lenha, Genaro, meu bem
 Eu precisava cortar lenha

Quem é que tava lá com você, Maria Chiquinha?
 Quem é que tava lá com você?

Era filha de Sá Dona, Genaro, meu bem
 Era filha de Sá Dona

Eu nunca vi mulher de culote, Maria Chiquinha
 Eu nunca vi mulher de culote

Era a saia dela amarrada nas perna, Genaro, meu bem

Era a saia dela amarrada nas perna

Eu nunca vi mulher de bigode, Maria Chiquinha

Eu nunca vi mulher de bigode

Ela tava comendo jamelão, Genaro, meu bem

Ela tava comendo jamelão

No mês de setembro não dá jamelão, Maria Chiquinha

No mês de setembro não dá jamelão

Foi uns que deu fora do tempo, Genaro, meu bem

Foi uns que deu fora do tempo

Então vai buscar uns que eu quero ver, Maria Chiquinha

Então vai buscar uns que eu quero ver

Os passarinhos comeram tudo, Genaro, meu bem

Os passarinhos comeram tudo

Então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha

Então eu vou te cortar a cabeça

Que c'ocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem?

Que c'ocê vai fazer com o resto?

O resto? Pode deixar que eu aproveito