



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL-MPEJA**

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E
ALUNOS SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DIREITOS HUMANOS
NO CURRÍCULO DA EJA**

SALVADOR-BAHIA

2016

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Graça dos Santos Costa.

SALVADOR-BAHIA

2016

UNEB Sistema de Bibliotecas

Ficha Catalográfica – Bibliotecário Roberto G. Freitas CRB5/1529

Santos, Thaíse da Paixão.

Educação em direitos humanos e educação de jovens e adultos: representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática direitos humanos no currículo do EJA. / Thaíse da Paixão Santos.-- Salvador, 2016.

148 fls: il.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Graça dos Santos Costa

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, 2016.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação - Direitos Humanos. 3. Currículo. 4. Representações Sociais. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. III. Costa, Graça dos Santos. IV. Título.

CDD 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/16/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS 3
Departamento de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



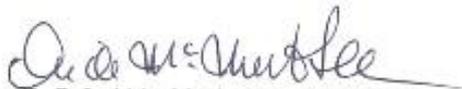
FOLHA DE APROVAÇÃO

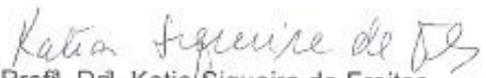
“Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática direitos humanos no currículo da EJA”

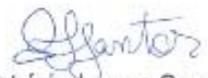
THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 24 de novembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profª. Drª. Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Pedagogia
Universitat de Barcelona


Profª. Drª. Aida Maria Monteiro Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo


Profª. Drª. Katia Siqueira de Freitas
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutorado em Administração da Educação
The Pennsylvania State University


Profª. Drª Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

In *memorian* a meus tios Viturino Batista e José Batista, que em duas manhãs desse processo descansaram no Senhor, pelo legado deixado a minha formação. Amo-os, tios.

Aos protagonistas desta pesquisa, os sujeitos da EJA, por me proporcionarem saberes que ultrapassam os muros acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

“Há tempo para tudo”, e este é o tempo de agradecer a tantas e especiais pessoas, porque acredito que tudo começou antes mesmo de ser “tecida” no ventre da minha mãe. Deus já sonhava com esse momento, pois não acredito em acasos, e sim no propósito divino para minha vida, assim como expressa o salmista: “Tu criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe. Eu te louvo porque me fizeste de modo especial e admirável. Tuas obras são maravilhosas! Disso tenho plena certeza. Meus ossos não estavam escondidos de ti quando em secreto fui formado e entretecido como nas profundezas da terra. Os teus olhos viram o meu embrião; todos os dias determinados para mim foram escritos no teu livro antes de qualquer deles existir”. (Salmos 139:13-16). Eu sou grata a Ele por ter me propiciado o desejo de “ser mais”, como no sentido ontológico apresentado por Freire, para ter uma prática fundamentada, acreditando sempre na possibilidade de um mundo menos “malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 2001, p. 11). Desejo que se tornou real pelo encorajamento, auxílio e carinho de pessoas que tornam essa caminhada mais leve.

Neste momento me reporto às palavras de Nóvoa (2014), ao citar os três níveis de gratidão descritos no “Tratado sobre Gratidão”, de S. Tomás de Aquino: “um nível superficial, um nível intermediário e um nível mais profundo”, sendo que “O nível superficial é o nível do reconhecimento, do reconhecimento intelectual, do nível cerebral, do nível cognitivo do reconhecimento. O segundo nível é o nível do agradecimento, do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. E o terceiro nível, mais profundo do agradecimento, é o nível do vínculo, é o nível do sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas”. Já na Língua Portuguesa, os gestos de agradecimento são expressos com o terceiro nível, o mais profundo de todos. “Dizemos “obrigado”, que quer dizer isso mesmo: Fico obrigada e vinculada perante vocês e comprometida a um diálogo. Enfim, é nesse preciso sentido que digo: muito obrigada.

A Deus, “por ter mais gente por mim, do que contra mim”, gratidão eterna!

Aos meus pais, Janete e Crispim; aos meus “Pai e mãe, ouro de mina, coração, [...]. Tudo mais, [...], Tocarei seu nome pra poder falar de amor”(Djavan). Obrigada pelo amor sem medida, por me ensinarem sobre o caminho em que devo andar e por darem sentido à palavra lar. Somos a prova do cuidado de Deus!

Aos meus familiares, por poder contar com a torcida, o apoio e o incentivo a não desistir deste sonho. Pelo exemplo e legado a minha formação, aqui quero destacar as minhas avós Isabel Maria da Paixão (*in memorian*) e Edelvita da Silva Santos como matriarcas da família, mulheres de fibra.

A Igreja Batista Teosópolis, pelo apoio dispensado. Em especial aos líderes espirituais Pastor Genilson Souto e sua esposa Damiana Souto, pelo incentivo, cuidado e orações. Aos

ministérios Teokids, Ação Social e Casa do Vovô, que tem contribuído para minha formação e me proporcionado servir ao Senhor com alegria.

A minha orientadora, a Profª Drª Graça dos Santos Costa, por ter exercido com competência e habilidade o papel daquela, que, como nos recomenda Freire, realmente orienta e acompanha as dúvidas de maneira aberta, amiga; ora me quietou, ora me inquietou. Mas, sobretudo, me aquietou com respostas seguras, sugestões oportunas, sustentadas em indicações de referenciais necessários, que me levaram a novas inquietações. Desse modo, cheguei até aqui certa de que, sem as suas orientações cuidadosas, essa experiência teria sido bem mais difícil. Meu gesto de sincera gratidão.

À banca examinadora, composta pela Profª Drª. Aida Monteiro Silva, Profª Drª. Kátia Siqueira Freitas e Profª Drª Patrícia Lessa Santos Costa, meu respeitoso agradecimento por todas as contribuições relevantes que enriqueceram este estudo.

Aos professores do Mestrado, pelo diálogo e pela contribuição para o meu crescimento acadêmico.

Às colegas de orientação, Ana Tanure, Conceição e Lívia, por compartilharem desse processo com leveza e generosidade. Em especial Lívia, que dividiu muitos momentos difíceis, com companheirismo, palavras de incentivo e motivação, obrigada pelo cuidado e amizade que construímos ao longo desses dois anos de convivência quase diária. Hoje podemos dizer que “Aqueles que semeiam com lágrimas, com cantos de alegria colherão.” (Salmos 126:25).

À minha amiga Maria Rita, pela presença constante nesse processo, uma pessoa que nunca me deixou desanimar. Amiga que me deu palavras de coragem e faz de tudo para me ver feliz, raridade hoje em dia. E eu tive a sorte de encontrar você, “amiga mais chegada que irmã”.

Aos amigos Alane Reis, Diêgo Aboboreira, Luana Damásio, Michele Pina e Nayana Vasconcelos, pelo incentivo, pelas conversas intermináveis, pelas risadas e pelo apoio dispensado nesses anos de caminhada. Do CISO para a vida!

Às amigas e aos amigos, irmãs e irmãos em Cristo Aline Reis, Genildes Araújo, Lidiane Lima, Camila Pereira, Patrícia Pereira, Mosi Nunes, Nivalda Santana, Carolina Marinho, Marcos Sales, Jorge Luis, Lúcia Ribeiro, Helenita Quadros, Jésia Palmeira, Arlete Medeiros, Neide Matos, pelas orações, pelo incentivo, carinho e cuidado.

Aos colegas do Mestrado e colegas que compartilharam da “República de Deus”, Lívia, Gilberto, Rômulo, Adelson, Juarez, Ritinha, Romênia; aos vizinhos Audemara, Vander, Reinan e a Elite MPEJA. Nestes dois anos de curso, contei com o auxílio de vocês, que me ajudaram a suportar a distância e a saudade da minha casa e me ensinaram muito.

A todos que compõem a gestão da educação municipal de Ubaitaba-Bahia.

Aos meus colegas professores e professoras de Ubaitaba - Bahia, que incentivaram a conquista deste mestrado, durante todo o tempo intercedendo e auxiliando em momentos difíceis da afirmação de direitos. Em especial aos colegas amigos Cláudia Bispo, Mario

Marco, Fátima Vieira, Edna Lima, Jorge Luís Pereira, Simone Santos, Lécia Melo, Pollyana Souza, Rosimeire Dias, Taísa Machado, Nyanne Oliveira, Viviane Kruchewsky.

Aos/às professores/as, alunos/as e equipe gestora da escola investigada, por contribuírem para que esta dissertação fosse possível.

Ao Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (**GREDDH**), que deu contribuições significativas durante o decurso da pesquisa.

À Fundação Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (**FAPESB**), pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização do curso.

Sou professor a favor da decência, contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1987, p. 115-116).

SANTOS, Thaíse da Paixão. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EJA**, 2016. 148 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Este estudo analisou as representações sociais de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo, buscando compreender as aproximações/distanciamentos entre as representações e o currículo em EDH na EJA. A motivação emergiu das itinerâncias enquanto alfabetizadora de jovens e adultos da pesquisadora. Partindo dessa inquietação, traçamos a seguinte questão para nortear esta pesquisa: Quais as representações sociais de professores e alunos acerca da inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ubaitaba-Bahia? Para referendar o estudo, dialogamos com Arroyo (2002), (2006), (2001; 2011); Capucho (2012); Freire (1982), (1987), (1988), (1992), (2004), (2005), (2011), (2014); Gadotti (2013); Haddad e Di Pierro (2000); Jodelet (1984); Macedo (2011), (2010), (2013); Mazotti (1994); Paiva (2003); Sacristán (2013), Scavino; Candau (2008); Soares (2004), (2000); Silva (2010); Silva; Tavares (2010), (2015); Ventura (2012); Viola (2010) dentre outros. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou o método do estudo de caso, e as técnicas para coleta de informações foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas com duas professoras e grupo focal com 12 alunos. Para tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo inspirado em Bardin (2006) e Franco (2012). O estudo revelou que a EDH foi inserida no currículo da EJA do município de Ubaitaba-Bahia em disciplinas isoladas, mas é trabalhada de forma aleatória. Já as representações de professores e alunos indicaram o desejo de que a mesma fosse trabalhada de modo transversal ou interdisciplinar. Evidenciamos alguns entraves para que isso ocorra e fizemos algumas recomendações. Assim, espera-se que, através dessas representações sociais, seja possível a sistematização de proposições curriculares para fomentar estratégias pedagógicas que possibilitem trabalhar as violações dos direitos humanos desses sujeitos, pois não temos pretensão de formular inferências irrefutáveis sobre as implicações da inserção da EDH no currículo da EJA, mas com outras propostas de pesquisas.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Currículo, Representações Sociais.

SANTOS, Thaíse da Paixão. **EDUCATION FOR HUMAN RIGHTS AND YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): TEACHERS AND STUDENTS REPRESENTATIONS ABOUT THE INSERTION OF THE THEMATIC HUMAN RIGHTS IN EJA'S CURRICULUM**, 2016. 148 pages. Dissertation (Master). Department of Education of Campus I, University of Bahia (UNEB), Salvador, 2016.

ABSTRACT

This study aims to analyse the teachers and students of the Youth and Adult Education (EJA) representation about the insertion of the Education in Human Rights (EDH) in your curriculum, to try to understand the approaches / distances between the representations and the curriculum in EDH in EJA. The motivation emerged from my itinerancies as teacher of young people and adults. From this concern, we draw the following question to guide this research: What are the teachers and students representation about the insertion of the Education in Human Rights Education in the Youth and Adult Education curriculum in the city of Ubaitaba, Bahia? To reference the study, we dialogued with Arroyo (2002), (2006), (2011); Capucho (2012); Freire (1982), (1987), (1988), (1992), (2004), (2005), (2011), (2014); Gadotti (2013); Haddad e Di Pierro (2000); Jodelet (1984); Macedo (2010), (2013a), (2013b); Mazotti (1994); Paiva (2003); Sacristán (2013), Scavino; Candau (2008); Benevides (2004), (2000); Silva (2010); Silva; Tavares (2010), (2015); Ventura (2012); Viola (2010), among others. With a qualitative approach, the research used the case study method, and techniques for collecting information was document analysis, semi-structured interviews with two teachers and focus group with 12 students. To process of data, we follow to content analysis inspired in Bardin (2006) and Franco (2012). The study revealed that the EDH was insert in EJA's curriculum in the city of Ubaitaba-Ba in isolated school subjects, and is taught randomly, however the teacher and students representations indicate their want that it be taught to cross or interdisciplinary way. We showed some obstacles for this to occur and made some possible recommendations. Therefore, it is expected that through this social representations is possible the systematization of curriculum proposals to promote teaching strategies that makes it possible to overcome the violations of human rights of these subjects, because we do not intend to formulate irrefutable proofs about the implications of the inclusion of EDH in the EJA's curriculum, but also contribute to other research proposals.

Keyword: Youth and Adult Education, Education in Human Rights, Curriculum, Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADROS E GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Ilustração 1 Observâncias sobre o pensar a EDH..... | 55 |
| Ilustração 2 Mapa de localização do Município de Ubaitaba-Bahia | 63 |
| Quadro 1 Escolas do Município de Ubaitaba-Bahia que atendem a EJA no primeiro segmento/Ensino Fundamental I, localização, ano e número de professores | 64 |
| Gráfico 1 Pertencimento étnico dos alunos participantes da pesquisa..... | 66 |
| Gráfico 2 Faixa etária dos alunos entrevistados..... | 67 |
| Quadro 2 Perfil das professoras da EJA do município de Ubaitaba-Bahia participantes da pesquisa..... | 68 |
| Quadro 3 Perfil das professoras da EJA do município de Ubaitaba-Bahia..... | 68 |
| Gráfico 3 Formação dos Professores do município de Ubaitaba-Bahia atuantes na EJA..... | 69 |
| Tabela 1 Índices educacionais por faixa etária, Ubaitaba-Bahia (2010) | 97 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDHIA | Centro de Educação em Direitos Humanos Isaías Alves |
| CEP | Comitês de Ética em Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNEDH | Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| CONFITEA | Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FAPESB | Fundação Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia |
| GREDHI | Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPEJA | Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OMEJAs | Orientações Municipais para Educação de Jovens e Adultos |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PEEDH | Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos |
| PNAD | Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios |
| PNDH | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PMEDH | Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| SJCDH | Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TOPA | Todos pela Alfabetização |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| “A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM” | 16 |
| 1 “DIREITOS A TER DIREITOS”: NEXOS DE RELAÇÕES ENTRE EDH E EJA | 24 |
| 1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA | 25 |
| 1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONQUISTAS, AVANÇOS E DESAFIOS | 29 |
| 1.3 INTERFACES ENTRE EDH E EJA: “UMA SOCIEDADE MENOS INJUSTA PARA, AOS POUCOS, FICAR MAIS JUSTA” | 37 |
| 2 “DO CONHECIMENTO CRÍTICO DO REAL À ALEGRIA DE VIVER”: EDH, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 41 |
| 2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: “É POR AQUI QUE PODEMOS COMEÇAR A MELHORAR O MUNDO” | 42 |
| 2.2 O CURRÍCULO DA EDH NA EJA: “O DIÁLOGO NA RELAÇÃO EU-TU” | 46 |
| 2.3 CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM TEXTO PARA SER CONSTANTEMENTE “LIDO”, “INTERPRETADO”, “ESCRITO” E “REESCRITO” | 50 |
| 2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA AÇÃO PRECEDIDA PELA REFLEXÃO DO HOMEM..... | 54 |
| 3 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EXIGENTE | 59 |
| 3.1 PROCURA, EXATIDÃO E RIGOR: DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA DO MÉTODO..... | 60 |
| 3.1.1 Estudo de Caso | 61 |
| 3.2 “AINDA HÁ DE HAVER ESPERANÇA EM CADA UM DE NÓS”: O CONTEXTO DA PESQUISA | 63 |
| 3.3 “CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA”: QUEM COMPÕE ESSA? | 65 |
| 3.4 “CURIOSIDADE EXIGENTE”: TÉCNICAS, ANÁLISE E APRECIÇÃO DOS ACHADOS | 70 |
| 4 CURRÍCULO, EDH E EJA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS | 75 |
| 4.1 “DIREITOS QUE TODOS NÓS TEMOS QUE TER”: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDH | 76 |
| 4.2 “FORAM DADAS CONDIÇÕES DE PODER, DE QUERER?”: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EDH | 82 |
| 4.3 A INSERÇÃO DA EDH NO CURRÍCULO DA EJA: O QUE DIZEM OS CURRICULANTES? | 94 |
| 4.4 “QUASE TODO MUNDO IGUAL, SE NÃO FOSSE O QUASE!”: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS | 105 |

| | |
|---|------------|
| 5 “POR ONDE OS PÉS PISARAM” | 120 |
| REFERÊNCIAS | 126 |
| APÊNDICES | 135 |
| APÊNDICE A -Termo de consentimento livre e esclarecido (Alunos e professores) | 136 |
| APÊNDICE B - Perguntas do grupo focal para recolher informações dos alunos..... | 139 |
| APÊNDICE C - Questionário para professores do ensino fundamental I da rede Municipal de Ubaitaba-Bahia | 141 |
| APÊNDICE D - Roteiro da entrevista para professores sobre EDH..... | 142 |
| ANEXOS | 143 |
| ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP | 144 |
| ANEXO B - Termo de confidencialidade | 148 |

“A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM”

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. [...] Porque cada um lê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p.9-10).

Esse fragmento, extraído do livro “A águia e a galinha, a metáfora da condição humana”, foi escolhido, pois ajuda na compreensão do lugar social, a partir do qual penso e interpreto¹ este objeto de estudo. Nesse sentido, as minhas experiências de vida e minha formação se constituem também das observações sobre o mundo que habito. Portanto, este texto está imbricado com essas experiências formativas vivenciadas, unicamente na escola pública. Destaco que, nas fases iniciais da minha escolarização, ainda não compreendia porque pessoas adultas e idosas, a exemplo de meu pai e meus avós, não sabiam ler e escrever, ao ponto de, quando precisavam fazer alguma anotação, recorrerem a mim. Meu pai, um pedreiro da construção civil, atuou, inclusive, na construção de escolas, mas não teve acesso a elas, como nos dizeres do poeta: “Tá vendo aquele colégio, moço? Eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar. [...] Mas, me diz um cidadão: “Criança de pé no chão aqui não pode estudar”.² Nesse sentido, meus familiares fizeram parte do contexto das pessoas jovens, adultas e idosas que “vivenciam trajetórias de negação de direitos mais básicos à vida [...]” (ARROYO, 2006, p. 24), ou seja, tiveram o seu direito fundamental à educação negado.

Tinha também uma visão ingênua de que escola era um meio somente de qualificação para o mercado de trabalho e para adquirir maior autonomia nas atividades do cotidiano. Perguntava-me como eles possuíam tantos saberes sem nunca terem frequentado a escola e porque, por vezes, esses saberes não eram valorizados. Somente anos depois, através de

¹Utilizarei a primeira pessoa do singular sempre que fizer referência a minha experiência de vida, formação e profissão, pois admito que as escolhas interpretativas foram feitas a partir do lugar social de onde penso e o qual releio, interpreto e busco compreender. Entretanto, na maior parte do texto utilizarei a terceira pessoa do plural, pois reconheço também que esta pesquisa envolve diversos sujeitos e a orientação acadêmica necessária para o seu desenvolvimento, sem os quais teria sido inviável finalizar esta produção.

² Trecho extraído da música Cidadão, de Zé Ramalho.

leituras e reflexões no meu percurso de formação acadêmica, foi possível compreender que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p.11). Dessa forma, compreendi que não podemos negar a importância da leitura e da escrita na vida das pessoas, principalmente porque vivemos em uma sociedade marcada pelos usos da escrita em diversas situações do dia a dia, mas é evidente que esses sujeitos analfabetos possuem muitos saberes adquiridos nos diversos espaços de aprendizagem e que, por vezes, não são validados.

Ao concluir o ensino médio e ingressar na faculdade, em 2005, no curso Normal Superior, como bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI), tive o primeiro contato acadêmico direcionado à área de Educação. Identifiquei-me com o curso e percebi que tinha algo imbricado com algumas das minhas inquietações. Em 2006, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Nesse processo formativo, tive contato com a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), que me apresentou essa modalidade de ensino, tornando-se meu campo de pesquisa, estudo e atuação.

Terminada a graduação, devido a essas experiências com a EJA, tive a oportunidade de me aproximar da temática ainda mais, ao ingressar na especialização em EJA na perspectiva da Educação Popular na UESC, por entender que as discussões do período da graduação ainda não eram suficientes, e senti a necessidade de superar a visão ingênua de que algo não poderia ser transformado. Essa experiência encontra ressonância com Freire (2011, p.26), quando ele afirma que “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”.

Em paralelo a esse período, atuei na aplicação de diagnóstico do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA)³, que faz parte do Programa Brasil Alfabetizado, e em seguida, como alfabetizadora de uma turma composta por meus vizinhos e pelo meu próprio pai. Considero um momento singular em minha experiência de formação, pois foi possível vislumbrar e perceber, por meio do contato direto com esses sujeitos e seus diversos saberes, que o meu acesso à educação proporcionou não somente uma transformação em minha vida, mas na da minha família e na de pessoas que me cercavam diretamente e/ou indiretamente.

³ O Ministério da Educação (MEC) realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) foi criado pelo Governo da Bahia em 2007, em convênio com o PBA e, de acordo com dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, já beneficiou quase 1 milhão de pessoas em todo o Estado, graças à parceria com prefeituras municipais e entidades dos movimentos sociais e sindicais, universidades públicas e privadas.

Comecei a perceber em mim um desejo, como educadora, de criar na sala de aula um ambiente que motivasse os alunos e lhes possibilitasse um espaço de diálogo, criticidade, conscientização, partilha e construção de saberes, proporcionando-lhes uma participação ativa no processo de ensinagem. Entretanto, surgia um questionamento: Que saberes? Como fazê-los? Esse desejo e essas perguntas não são inéditas na atividade educativa, mas também fizeram parte das minhas inquietações desde o princípio da prática docente.

Ao longo do percurso percebi que ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação e ultrapassam o mero domínio de conteúdos. Enquanto educadora, tive que ser capaz de ensinar e resolver problemas; selecionar e organizar conteúdos; lançar propostas metodológicas adequadas ao ensino; selecionar recursos didáticos e tecnológicos que pudessem causar maior impacto como propulsores de aprendizagem; estruturar, desenvolver pesquisa e estabelecer formas avaliativas.

Essa oportunidade de atuar como professora-alfabetizadora na EJA foi extremamente relevante, sobretudo, se considerarmos que estava ali também para aprender. Afinal, ser professor, hoje, é, principalmente, ter vontade de aperfeiçoar sua prática pedagógica na tentativa de perceber o aluno como um ser com subjetividades e singularidades distintas. Trata-se de um papel fundamental no sentido de preparar os educandos para que se expressem, assimilem e construam sua realidade. Ademais, sua forma de ser e de agir revela um compromisso e demonstra a não neutralidade do ato pedagógico, uma vez que esse se apresenta imbuído de questões sociais e políticas.

Percebi que a conjuntura social do nosso país, com altos índices de sujeitos analfabetos, principalmente no Nordeste, resulta de uma herança do conturbado processo histórico. Tal realidade está implicada com o meu fluxo de vida, e por isso procuro dar uma contribuição à EJA no Brasil, quer seja como alfabetizadora, como professora da educação básica ou como co-orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Assim, surgiu a ideia da presente pesquisa, a partir de algumas inquietações que emergiram desse contexto de educadora, por perceber a necessidade de ser uma permanente pesquisadora, apropriando-me das palavras de Freire (2014, p.31) que traduzem essa motivação: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Nessa perspectiva, interessei-me em acessar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I. Para tanto, candidatei-me a uma vaga no processo seletivo em 2014.2, sendo aprovada para investigar a inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo da EJA do município de Ubaitaba-Bahia. Trata-se, inicialmente, do contexto que me cerca nos espaços de convivência, entre eles o da experiência como docente da Educação Básica e Alfabetizadora de Jovens e Adultos na rede Municipal de Itabuna e de Ubaitaba/ Bahia, essa última cidade campo desta pesquisa. Movida por essas experiências, inquietações e por leituras dos múltiplos contextos, emergiram as expectativas do presente estudo nesse município, localizado às margens do Rio das Contas, onde estão situadas as turmas da EJA, nas quais estão inseridos os sujeitos participantes desta pesquisa.

Após o início das aulas do mestrado, várias contribuições das diversas disciplinas, congressos, fóruns, palestras, entre outros espaços de construção do conhecimento me possibilitaram a definição do objeto de pesquisa e do esboço da problemática. Durante esse período, distanciei-me do trabalho docente, para que pudesse, como pesquisadora, “não somente agir, mas também refletir” (FREIRE, 2011, p. 18).

Nessa busca por respostas para ampliar a minha formação e corresponder a essas inquietações, o MPEJA tornou-se um *locus* privilegiado, proporcionando-me discussões acerca dos problemas, análises das limitações e dificuldades no campo da EJA, além da ampliação de conhecimentos, troca de saberes, experiências e contribuições para esta pesquisa.

Para tanto, fui movida por esses interesses: pessoal, profissional e formativo, assim como pelo cenário das políticas públicas para EDH, traduzidas pelos marcos legais, através de diretrizes e planos que apontam para a necessidade de produções nessa área. Torna-se válido ressaltar que consideramos a produção em EDH e EJA incipiente. Embora nos últimos anos as produções acadêmicas de teses e dissertações sobre a EDH tenham sido ampliadas, ainda são poucas as investigações, demandando mais estudos na referida área.

Nesse sentido, ao fazer um levantamento no Banco de teses/dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a expressão “Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos”, foi possível identificar 29 teses/dissertações, o que revela o interesse de alguns pesquisadores pela temática. É importante salientar que os estudos abordam a educação como um direito humano; as políticas públicas que estão sendo e/ou foram implementadas para a garantia

desse direito à educação; pesquisas no contexto prisional, na saúde e os processos de construção da cidadania e da democracia; além de apontarem contribuições das diversas áreas do conhecimento, tais como: Matemática, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Artes, Enfermagem, Economia e Educação.

As pesquisas na área da EDH ainda não foram muito exploradas pelos pesquisadores da educação brasileira, principalmente na vertente da EDH atrelada a sua inserção no currículo da EJA, indicando a necessidade de mais estudos sobre o tema. Trata-se de um assunto de grande relevância para os avanços desses fundamentos no Brasil, assim como para a consolidação da cidadania e da democracia, revelando-se, assim, um campo fértil e inédito para novas pesquisas de mestrado. Isto porque, quando pesquisada a categoria “Educação em Direitos Humanos e currículo”, só foi encontrada uma tese, intitulada *Direitos Humanos e currículo a partir da ética da vida, uma investigação teórica da ética/moral do filósofo Enrique Dussel* (2012).

Para uma compreensão de como essas questões estão sendo discutidas no contexto da Bahia, foi necessário empregar um levantamento minucioso nos bancos de teses e dissertações das instituições de ensino superior federais e estaduais, onde encontramos uma tese e duas dissertações que investigaram a representação social de professores⁴, mas com enfoques diferentes. A tese de doutorado em educação desenvolvida na Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), por Denise Abigail Rocha (2013), intitulada “**Educação em Direitos Humanos:** a Representação Social dos professores da rede pública de ensino do município de Simões Filho, egressos do curso de pedagogia rede UNEB/2000”, com o objetivo de investigar a representação social dos professores da rede pública de ensino do Município de Simões Filho, egressos do Curso de Pedagogia da Rede UNEB/2000, em relação à educação em direitos humanos, tendo em vista a sistematização de propostas para o aperfeiçoamento da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. Essa pesquisa concluiu que a EDH constitui-se na principal plataforma política emancipatória para a sociedade, sobretudo, para os grupos excluídos, uma vez que são princípios éticos, valores humanos e sociais que orientam a vida em sociedade, como também são normas jurídicas, leis, projetos, programas e políticas públicas, que dão aos Direitos Humanos um

⁴ Escolhemos utilizar neste texto os termos professores e alunos e também educandos e educadores. Tal escolha se justifica por dois motivos: primeiro esta pesquisa analisa “as representações sociais de professores e alunos”, e, além disso, recorremos a aportes teóricos que adotam os termos educadores e educandos, por isso compreendemos que ambas as nomenclaturas são pertinentes e necessárias para esta discussão.

sentido prático e concreto, permitindo exigir do Estado direitos relacionados à dignidade humana. (ROCHA, D., 2013).

Já a dissertação de mestrado em educação de Pereira (2013), igualmente produzida na FAGED, com o título “**A teoria transforma a prática?: um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação**”, propôs identificar a representação social que os professores da rede pública estadual têm do conceito de direitos humanos e da formação continuada em análise. Assim, as representações sociais dos professores revelaram que os conteúdos ministrados neste curso estão ancorados em saberes teóricos. Concluiu-se que, ao enfatizar a abordagem teórica dos direitos humanos, em detrimento de sua transposição para a prática docente, a repercussão pretendida com a sua execução não foi plenamente satisfeita.

Entre essas produções, cabe destaque à dissertação de mestrado em educação desenvolvida no âmbito do MPEJA/UNEB, intitulada “Educação em Direitos Humanos e a relação com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação da cidadania” de Margarida Rocha (2015). Essa pesquisa apresenta reflexões sobre o papel dos direitos humanos na formação da cidadania, tendo como sujeitos da pesquisa os estudantes da EJA do Centro de Educação em Direitos Humanos Isaías Alves (CEDHIA), com o objetivo de compreender de que forma as práticas do CEDHIA contribuíram para a formação da cidadania dentro da EJA, das diversas modalidades e em toda a comunidade escolar do CEEP Isaías Alves. Esse estudo encontrou como resultados, além da contribuição para o público da EJA, o reconhecimento de que a modalidade precisa de mais atenção por parte dos poderes públicos e dos próprios professores, para que se efetue uma educação mais humanizada e pautada nos valores para a formação da cidadania (ROCHA, M., 2015).

Assim, com a intenção de delimitar o objeto de estudo desta pesquisa e, principalmente, de buscar preencher a lacuna de investigações sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, e tendo como objeto de estudo as representações sociais de alunos e professores, emergiu a questão norteadora desta pesquisa: Quais as representações sociais de professores e alunos sobre a inclusão da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ubaitaba-Bahia?

Tendo em vista a questão norteadora desta pesquisa, delimitamos o seguinte objetivo geral: **analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, buscando compreender as aproximações/ distanciamentos entre as mesmas**. Como desdobramento do objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos

específicos: a) identificar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos; b) analisar as aproximações e os distanciamentos entre as representações acerca da inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

Para discutir a complexidade das questões que envolvem o objeto em discussão, o presente estudo buscou apoio na pesquisa de base qualitativa, tendo como referência o estudo de caso com inclinação etnográfica, utilizando dos dispositivos de informações: uma breve análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os resultados encontrados permitiram, através da técnica da análise de conteúdo, analisar as informações, para que, através das representações sociais dos alunos e professores, possamos recomendar a sistematização de propostas formativas/curriculares para a proposição de estratégias pedagógicas para trabalhar as violações de direitos humanos na referida modalidade.

Para tanto, a dissertação está dividida em quatro capítulos, organizados de maneira interligada, na tentativa de contribuir com a EJA no município de Ubaitaba-Bahia e ampliar as discussões sobre o tema em questão. Na primeira parte, são apresentadas as questões motivadoras da pesquisadora para a realização da pesquisa, o contexto de onde emergem as expectativas, as justificativas, os objetivos e a problemática da investigação, além de situar o leitor acerca da estrutura geral deste texto.

O primeiro capítulo, intitulado, “*Direitos a ter direitos*”: *nexos de relações entre EDH e EJA*, tem por objetivo como sugere o título estabelecer os nexos de relações entre a EJA e a EDH. Para tanto, dividimos o capítulo em quatro seções: na primeira, traçamos um breve panorama histórico sobre o processo de garantia do direito fundamental à educação na EJA. Na segunda, discutimos acerca das políticas e programas da EDH no cenário brasileiro. Na terceira, apresentamos as perspectivas e desafios desta discussão, que é atual no país. E, por fim, na quarta traçamos as interfaces entre a EJA e a EDH.

O segundo capítulo, “*Do conhecimento crítico do real à alegria de viver*”: *EDH, currículo e formação de professores*, tem como objetivo refletir sobre o currículo na/para a EDH. Desse modo, o capítulo está dividido em quatro seções: inicialmente na primeira seção discorreremos sobre o currículo na EDH, apresentando para o debate os principais modelos de currículo e a sua intencionalidade. Na segunda discutimos sobre o diálogo como base para um currículo em EDH na EJA. Na terceira, abordamos as relações entre currículo e representações sociais. Na quarta, sobre a formação do professor e o seu papel para fomentar uma educação pautada nos princípios da EDH.

O terceiro capítulo, “*É caminhando que se faz o caminho*”: *da curiosidade ingênua à curiosidade exigente*, referente ao percurso metodológico, tem por objetivo apresentar a trajetória em andamento, desde a construção do objeto de pesquisa, até a realização da análise das informações. Desse modo, discorre-se inicialmente sobre a concepção da pesquisa. Em seguida, situa o contexto da pesquisa e os sujeitos, bem como o método e as técnicas utilizadas na recolha e na análise das informações do estudo.

O quarto capítulo, *Currículo, EDH e EJA: representações sociais de professores e alunos*, referente à análise das informações, tem como objetivo discutir os resultados alcançados através da problematização sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, partindo das representações sociais de professores e alunos em interface com as Orientações Municipais para Educação de Jovens e Adultos (OMEJAs). Os principais resultados da busca pelo estudo das representações apontaram para a organização de quatro seções, divididas do seguinte modo: a primeira aborda as representações dos professores da EJA sobre a EDH; a segunda versa sobre as representações dos alunos em relação à EDH; em seguida, sobre a inserção da EDH no currículo da EJA e, por fim, aproximações e distanciamentos entre as representações sobre a inserção da EDH no currículo da EJA.

As considerações finais, nomeadas *Por onde os pés pisaram*, têm como objetivo, a partir dos achados da investigação, compreender os desafios apresentados pelo contexto da modalidade de ensino estudada. Nesse sentido, apontar outras reflexões e análises no contexto da EDH na EJA no município de Ubaitaba–Bahia.

1 “DIREITOS A TER DIREITOS”: NEXOS DE RELAÇÕES ENTRE EDH E EJA

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica, de ser do homem (FREIRE, 1987, p. 52).

Ao vislumbrarmos este fragmento extraído da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (1987), quando se reporta aos “oprimidos”, podemos estabelecer relações com os sujeitos da EJA, devido aos diversos percursos vivenciados que culminaram na negação do direito fundamental à educação, suscitando a violação de vários outros direitos. Dessa forma, precisam se reconhecer nesse processo histórico, possibilitando a compreensão de si e do seu entorno. Assim, o autor aponta para a necessidade da reflexão-ação nesse processo para garantir estabelecer os nexos de modo contextualizado.

Sabemos que, por muitos anos, foi negado o direito à educação para alguns sujeitos, cujas histórias perpassam por outras questões, entre as quais o fato da EJA, até poucas décadas, ser vista como “suprimento e compensação da escolaridade perdida” e só recentemente ter passado a ser tratada pelo viés da reparação e equidade (OLIVEIRA, 2015, p.27). O contexto contemporâneo tem apresentado diversas políticas e programas da EDH, que contribuem para o empoderamento desses sujeitos, mas existem ainda alguns entraves para sua efetivação.

Considerando a importância de refletir e assumir a EJA na perspectiva do direito, torna-se relevante discutir os nexos existentes entre a EDH e a EJA, visto que esses sujeitos possuem trajetórias marcadas pelo processo de desigualdades sociais, gerando exclusão. Para tanto, a EJA torna-se um espaço que também deve tencionar e proporcionar a aprendizagem de compreender-se como sujeitos de história, contribuir na construção e consolidação da democracia, cidadania e dignidade humana. Tais preceitos são conclamados pela sociedade brasileira, que perpassa por períodos curtos e frágeis de democracia.

Neste capítulo propomos estabelecer os nexos de relações entre a EDH e a EJA. Traçamos inicialmente um breve panorama histórico sobre o processo de garantia do direito humano fundamental à educação na EJA. Em seguida, discutiremos as políticas e programas da EDH no cenário brasileiro. Apresentaremos as perspectivas e desafios dessa discussão contemporânea no país. E, por fim, discorreremos sobre as interfaces entre a EJA e a EDH.

1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA

A EJA é uma modalidade que tem como objetivo oportunizar a jovens e adultos o acesso à educação escolar. Compreendendo que a educação ocorre em diversos espaços de convivências e de vivências sociais, como afirma Haddad e Di Pierro (2000, p.108), “Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas [...]”. É uma educação específica e, por isso mesmo, pensada e oferecida com base na sua especificidade. Muitas vezes, a EJA é confundida simplesmente como a educação noturna, o que é um equívoco, pois essa se define pelas especificidades do seu público alvo. A EJA também passou por várias mudanças e lutas ao longo do seu processo histórico, desde a sua seguridade pelos marcos legais, até a efetivação do direito à educação.

Considerando que o Brasil tem uma enorme dívida com os jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudos na idade dita “apropriada” (OLIVEIRA, 2009), cabe dizer, também, que o verdadeiro desenvolvimento político, econômico e social do país não se dará sem a inclusão dessas pessoas e sem o reconhecimento dos seus direitos, entre eles uma educação de qualidade, que garanta a sua permanência e a sua continuidade. Nessa visão, a educação “é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2006, p.18).

Partindo do pressuposto de que a educação sempre teve uma intencionalidade e na tentativa de compreender esse processo histórico da EJA no Brasil, ao qual nos propomos refletir neste tópico, perpetrando alguns recortes, toma-se como referência principal o direito fundamental à educação na referida modalidade. Ao fazer esse exercício para ampliar a compreensão desse processo, consideramos a História do Brasil em momentos pontuais. Fazendo uma breve retrospectiva desde o Brasil Colônia até a atualidade, percebemos lacunas no tratamento dispensado a essa modalidade, apontando para profundas contradições no que concerne ao direito fundamental à educação.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, que exerciam uma ação educativa missionária, em grande parte com adultos, inicialmente com os indígenas e posteriormente com escravos negros, somente no Império voltou-se a localizar ações educativas no campo da educação de adultos. A primeira Constituição Brasileira de 1824 se firmou sob forte

influência europeia e garantia a todos os cidadãos, com gratuidade, a instrução primária, inclusive para os adultos, porém “não passou de uma intenção legal”, [...] “É verdade também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A implementação desse direito continuou avançando lentamente ao longo da história, pois existia um distanciamento entre o efetivado e o proclamado, que se agravava por outros fatores, pois só possuía cidadania uma mínima parcela da população que pertencia à elite econômica, a quem era assegurada a educação primária como direito, motivado pelo Ato Adicional de 1834, que delegava a responsabilidade dessa educação às Províncias. Assim, incumbindo às instâncias administrativas com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente, excluindo assim os negros, indígenas e grande parte das mulheres, dessa forma, “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (IBIDEM, 2000, p. 109).

Na vigência da Constituição de 1891, que foi considerada o primeiro marco legal da República brasileira, instaurou-se uma concepção federalista, em que se descentralizou das Províncias e Municípios a responsabilidade do ensino básico, realocando-o para a União, que privilegiou o ensino secundário e superior. Desse modo, ficaram excluídas novamente as camadas sociais marginalizadas, em detrimento de uma formação para as elites, visto que a maioria dessa camada social era analfabeta. Outro fator preponderante desse momento histórico é que essa Constituição “estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (IBIDEM, 2000, p. 109).

Nesse momento, não havia uma preocupação com a educação de jovens e adultos, referente às especificidades no campo pedagógico ou de políticas educacionais para esse público. É possível vislumbrar como a EJA foi marcada pela dicotomia entre o marco legal e o que ocorria na prática, pois as classes populares eram sempre suprimidas, em detrimento de uma elite que já tinha o seu direito à educação estabelecido.

No Brasil, devido à herança escravocrata, havia poucas iniciativas para a educação popular, sendo esta um direito de poucos. A partir de 1930, o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos, porém sob pontos de vista díspares. Uns entendiam que o domínio da língua falada e escrita possibilitaria o domínio das técnicas de produção; outros, como ascensão social, e havia ainda aqueles que se preocupavam apenas em ampliar sua base eleitoral (IBIDEM, 2000).

A constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Com a regulamentação do Fundo, estabeleceram recursos para que fossem aplicados, ainda que na modalidade de Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos (IBIDEM, 2000).

No âmbito internacional, ocorre a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Haddad e Di Pierro (2000, p.111) abordam que essa organização “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”, assim solicitando aos países membros esforços no sentido de educar a população adulta analfabeta (BARROS, 2011).

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos para reconhecer direitos iguais e inalienáveis aos seres humanos. Entre eles, o direito à educação gratuita, aliás, a “instrução elementar será obrigatória”, mesmo porque a “educação com qualidade é a melhor forma para evitar a alienação, consolidar a cidadania e constituir uma autêntica nação”⁵. Em poucas palavras, instruir equivale a fazer uso desses direitos e, conseqüentemente, exercer a cidadania, tanto que a Constituição Federal Brasileira (1988), no *caput* do Art. 205, garante que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir do pensamento freireano⁶, a educação popular de jovens e adultos assume uma perspectiva libertadora. Assim, surgem propostas no campo da alfabetização, mas a ebulição política da época e o impulso da sociedade civil apontavam para possibilidades de profundas transformações sociais, atingindo a ala conservadora da política e provocando uma ruptura na condução política do país, o que eclodiu no golpe militar. Essa ruptura atingiu diretamente a educação das classes populares, uma vez que “os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados”

⁵ Cf. NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. (1948) **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <[http://unicrio.org.br/img/ DeclU_D_Humanos_VersoInternet.pdf](http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_Humanos_VersoInternet.pdf)>. Acesso: set,2015.

⁶ Existem duas grafias utilizadas “freiriano e freireano”, nesta pesquisa optamos por empregar “freireano” conforme Paiva (2012) e Oliveira (2015).

(HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113). Mesmo assim, os movimentos sociais populares persistiam, com seus projetos silenciosos de educação libertadora.

Na tentativa de atender às necessidades do mercado de qualificação de mão de obra, com o processo de urbanização e industrialização do país e o alarmante número de pessoas analfabetas, desencadeou inúmeros movimentos civis na luta contra o analfabetismo, pois sabemos que tão antigas quanto o analfabetismo são as tentativas de reduzi-lo, entre as quais podemos destacar: I Campanha Nacional de Educação de Adultos Analfabetos; o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP); Movimento Brasileiro de alfabetização (Mobral); a Fundação Educar; a Alfabetização Solidária; e atualmente podemos acrescentar o Brasil Alfabetizado; e o surgimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (PAIVA, 2003).

Outro marco legal nacional garante o direito fundamental à educação. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, que nos seus Art. 1º e 2º fundamentam essa concepção, enfatizando esse direito:

Art. 1º- A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

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

Com a atual LDBEN (1996), a EJA conquistou o status de modalidade de ensino integrante da educação básica, possuidora de características próprias. O seu reconhecimento como direito, de acordo com Cunha; Silva (2010, p. 47- 48) ainda passa por algumas contradições:

Há reconhecimento da EJA em lei, mas essa modalidade de educação permanece na marginalidade no que diz respeito às obrigações governamentais. A educação de pessoas jovens e adultas precisa ser tratada concretamente como um direito, tendo uma política de indução à demanda de milhares de sujeitos analfabetos e mais, agregando-se aí um outro contingente [...] que não concluíram o ensino fundamental [...].

Ao longo das últimas seis décadas, ocorreu uma série de seis conferências internacionais e nacionais que cabe mencionar, entre elas a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), promovida pela Unesco, que mobiliza as instituições oficiais para, no campo internacional, reafirmarem o direito de todas as pessoas

jovens e adultas e conclamarem os Estados Nacionais e Organismos Internacionais a tomaram parte no processo de efetivação desse direito. Dentre essas conferências, os países sedes foram: Dinamarca (1949), Canadá (1960), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997), Brasil (2010). Desse modo, percebemos que, embora tenham ocorrido avanços, o direito à educação de jovens e adultos ainda não corresponde a uma realidade para muitos brasileiros, e há uma disparidade entre o determinado na legislação e a materialização desse direito, o que exige atualmente outros limites, dentre os quais a efetivação dos direitos proclamados.

A EJA nos remete a ações para o alcance da educação como direito humano, mas isso revela que as marcas da negação dos direitos a milhões de pessoas continuam impregnadas na nossa sociedade, e que essa modalidade “não tem tido a mesma atenção de outras modalidades de ensino” (GADOTTI, 2013, p.13). Isto porque a EJA sempre foi permeada pelo debate da exclusão social, bem como pela questão da democratização do ensino, o que equivale ao acesso à educação e a sua permanência.

Desse modo, os dados mais recentes apontados por A. Freire (2014, p.36) ressaltam os dados estatísticos do PNAD (2012), indicando que o número de analfabetos “Em 2011, era de 8,6%. Chegou a 8,7% em 2012”. Além da alta taxa e de um percentual muito elevado para uma das maiores economias do mundo, ficou, infelizmente, “mais longe de cumprir a meta firmada na ONU, de 6,7% até 2015”. Isto justifica os escritos de Gadotti (2013) quando adverte que reconhece a melhoria da educação no Brasil nos últimos anos, mas que não compreende porque a taxa de analfabetismo está praticamente estagnada. Para esse autor (p.19), “A Educação, independente da idade, é um direito social humano [...] O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural”. E acrescenta ainda um agravante: muitos programas de alfabetização ainda não atendem as necessidades específicas dos diversos segmentos da população. Nesse sentido, essa condição requer a implementação de políticas públicas de alfabetização inseridas na educação básica, o que significa não buscar enfrentar o analfabetismo por meio de campanhas dissociadas dessa modalidade.

1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONQUISTAS, AVANÇOS E DESAFIOS

De acordo com o que foi possível vislumbrar no tópico anterior, a EJA é uma modalidade de ensino que demanda um olhar sensível às questões referentes aos Direitos Humanos, por estar intrinsecamente relacionada com a sua itinerância. Na

contemporaneidade, o cenário das políticas e dos programas já assegura e aponta para a necessidade de inserirem esse debate na prática formativa e nas proposições curriculares dessa modalidade, na perspectiva dos Direitos Humanos. Portanto, neste tópico iremos discorrer a respeito dessas políticas e desses programas, contextualizando-os e destacando seus princípios, suas abrangências, suas propostas e seus objetivos.

As raízes históricas dos Direitos Humanos, em sua permanente evolução, trazem para os mais distintos povos contemporâneos preceitos de dignidade, liberdade e igualdade entre os seres humanos em uma dimensão cultural. No decorrer da história da humanidade, essa discussão gradativamente foi se ampliando, mas “foi uma grande revolução no pensamento e na história da humanidade chegar à reflexão conclusiva de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade” (BENEVIDES, 2004, p.56).

Ainda segundo essa autora, os Direitos Humanos são universais, naturais e ao mesmo tempo históricos. Acrescenta ainda que eles são indivisíveis e interdependentes. Nas suas palavras: “são naturais e universais porque vinculados à natureza humana, mas são históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo”. Em consonância com a afirmativa da indivisibilidade e interdependência, podemos citar o que considera o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006): todos os direitos estão interligados e a concretização de um direito está arrolada com a efetivação dos outros direitos.

De acordo com Arroyo (2011, p.25), “Uma das tarefas do movimento docente e do movimento cívico-democrático foi tentar trazer de volta a educação: “Educação direito de todo cidadão”. Escolas, redes e coletivos docentes retomando a função da docência e dos currículos como territórios da garantia do direito à educação”. Visto que passamos por um longo período de escravidão e curtos períodos democráticos, que dificultaram essa conquista, no entanto é válido ressaltar os contornos feitos para que os Direitos Humanos fossem arrolados pela dignidade, igualdade, liberdade e justiça dos movimentos sociais, processo esse marcado por lutas, conforme PNEDH (2011, p. 3):

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Nesse contexto, a educação se torna componente essencial para que esses direitos sejam estabelecidos e mantidos na sociedade. Compreendendo que o acesso à educação pode assegurar o ingresso aos demais direitos através do seu empoderamento, pois nesse sentido a

Educação em Direitos Humanos possibilitará que os educandos se tornem sujeitos de direitos, o que coaduna com a literatura de Silva; Tavares (2013, p.50), quando afirmam que “as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres”.

Quando reportamos a alguns termos nesta discussão da Educação em Direitos Humanos, tornam-se necessárias algumas distinções entre: *educação como direito humano*, *educação para os direitos humanos* e *Educação em Direitos Humanos* (grifo nosso). Para compreender algumas implicações a partir do seu próprio conceito, e a conjuntura que surge. Ramos (2011, p.92) salienta:

A expressão educação como direito humano sublinha a ideia de educação como um bem universal e inalienável, o que aprofunda seu reconhecimento legal como direito social que deve ser garantido pelo Estado. Educação para os direitos humanos remete a uma finalidade da ação educativa. [...] O polo direitos humanos do binômio é privilegiado, e a educação é uma via para que se alcancem objetivos sociais mais amplos, relativos a igualdade, democracia, etc. A expressão Educação em Direitos Humanos indica a assunção dos princípios dos direitos humanos como um pressuposto, um eixo norteador das práticas educativas. Ganha centralidade o polo educação do binômio, ressaltando-se para o termo uma dimensão propriamente pedagógica.

Esses termos se tornam interligados, pois, apesar de distintos, eles se complementam, enquanto a educação como direito humano concebe a educação como um direito indispensável para nos tornar reflexivos. A educação para os direitos humanos se torna um caminho para que se possam alcançar objetivos, tais como: dignidade, liberdade, igualdade entre outros preceitos dos direitos humanos. Nesta pesquisa, assumimos a perspectiva da Educação em Direitos Humanos ao propor uma educação que entende os Direitos Humanos como um eixo norteador da prática educativa.

De acordo com Silva (2010, p.49) a EDH:

[...] não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. [...] os

conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

A temática da EDH é recente na História do Brasil e segundo Silva; Tavares (2013, p.50) “é uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade”. Passou a existir durante o processo de redemocratização, marca essa dos anos de 1980, que tinha uma proposta ousada de “construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeitos de direitos” (VIOLA, 2010, p.15).

Constatamos, através da pesquisa das autoras Silva e Tavares (2013), que obtivemos muitos avanços em termos normativos desde a Constituição de 1988, que se tornou uma referência e elemento propulsor para a promoção dessas políticas públicas de direitos humanos e de EDH no Brasil. É válido ressaltar que, apesar da EDH ser uma prática recente e ter seu surgimento no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo das ditaduras, ainda nos encontramos num cenário com breves e frágeis períodos democráticos.

Disso também decorre a importância de se educar em direitos humanos, por potencializar “o respeito ao ser humano e a sua dignidade, aos valores democráticos, à tolerância e à convivência dentro das regras do estado de direito”, contribuindo para que os sujeitos adquiram o papel de ator principal de sua história, “conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade” (IDEM, 2013, p.53).

Além disso, justifica-se pelas políticas que apontam para a necessidade de se instaurar uma cultura de direitos humanos. Entre os marcos legais no nosso contexto, que a asseguram, podemos fazer referência a: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Constituição Brasileira (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996); Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2006); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL 2006); Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (BAHIA, SJCDH, 2009); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, MEC/ CNE, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

O Brasil criou a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, e a segunda em 2002. Já em 2003, ocorreu à instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que teve como sua primeira incumbência a elaboração do PNEDH, para orientar as políticas públicas do Estado brasileiro para a referida temática. Tais ações decorreram da mobilização da sociedade civil e em acordo com os compromissos internacionais assumidos pela efetivação da Educação em Direitos Humanos em nosso país.

O PNEDH apresentou sua versão preliminar em 2003 e a final em 2006. Constituiu-se num instrumento normativo, pois estabelece ações programáticas a serem alcançadas em cinco grandes áreas abrangentes: educação básica, ensino superior, educação não formal, mídia e formação dos profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública. Produzindo uma maior visibilidade no contexto nacional da EDH, o Plano se instituiu como um marco importante na construção de políticas públicas nessa área, uma vez que tem fomentado a elaboração de vários Programas e Planos Estaduais e Municipais de Educação em Direitos Humanos.

Em 2012, através da Resolução nº 01, do Ministério da Educação-Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e por suas instituições. O seu Art.3º aborda os princípios que fundamentam a EDH com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, a saber:

- I-dignidade humana;
- II-igualdade de direitos;
- III-reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV-laicidade do Estado;
- V-democracia na educação;
- VI-transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII-sustentabilidade socioambiental.

Ainda em conformidade com as diretrizes (BRASIL, 2012, p.2-3), nos artigos 6º e 7º, são estabelecidas as orientações para a inclusão da EDH no planejamento da educação, apresentando diversas possibilidades para a sua implantação. Assim, como sugestão, o documento apresenta as seguintes modalidades:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino,

pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; Ministério da Educação.

II como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

II de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas, desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Diante desses programas e políticas, fica evidente que do ponto de vista normativo o Brasil está bem sedimentado, mas é eminente que ainda precisa avançar no sentido de inseri-lo efetivamente no currículo e conseqüentemente nas práticas formativas, e não somente em momentos pontuais, pois de acordo Silva (2011, p.6-8) “[...] na educação básica, observa-se a inserção dos conteúdos de direitos humanos nas escolas, ainda que, na maioria dos Estados, eles sejam trabalhados em forma de projetos e ações pontuais, sem estar articulado com o currículo”.

Ao pensarmos a educação na perspectiva da EDH estamos falando em superar a visão de uma educação bancária (com a ideia de que os sujeitos são depósito do conhecimento e o educador um mero transmissor de informações, não havendo espaço para reflexão e diálogo). Para tanto, propiciar uma educação pautada nos preceitos da educação libertadora (problematizadora), que considera a realidade onde esses sujeitos estão inseridos, levando-os a refletir criticamente sobre ela, além de estimular a busca pela superação das situações de violações de direitos.

Desse modo, não podemos desconsiderar que vivenciamos ainda um contexto que vê o direito à educação apenas no viés do acesso (expansão de vagas), e não da sua permanência com qualidade, principalmente quando reportamos aos sujeitos da EJA, que fazem parte de um complexo contexto de negação de direitos. Nessa perspectiva, se sujeitos acessarem a escola, tendem a sentirem-se frustrados, pois a escolarização não é garantia de que irão sair da condição de “subcidadania”, ou seja, que os direitos básicos serão assegurados a todos. Como afirma Arroyo (2011, p.340), essa é a motivação de muitos:

O acesso à escola não pode ser reduzido a uma política de vagas, de ampliação de escolas por parte dos governos. Adquire um senso político

mais radical se vemos esse ir de milhões de crianças e adolescentes populares à escola básica ou de jovens e adultos da EJA como uma tentativa de passagens do lado de lá, dos não lugares, para o lado de cá, os lugares sempre negados.

Diante dessa afirmação, necessita-se contextualizar o cenário contemporâneo. Vivemos em um mundo globalizado com políticas neoliberais⁷, que têm acentuado as desigualdades e principalmente a violação de Direitos Humanos. Entretanto, tais violações não recaem igualmente sobre os diversos grupos sociais e culturais, mas sobre aqueles que ocupam um lugar social de desvantagens nas oportunidades de acesso à educação escolar, certamente como afirma Candau em concordância com os escritos de Hanna Arendt (1997), por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais competitiva, pois a escola, ao tempo em que forma para atender o mercado, descarta os sujeitos e lhes nega o “direito a ter direitos” (CANDAU, 2007, p.127).

Nesse sentido, ter os princípios dos direitos humanos como um eixo norteador das práticas educativas com os alunos e professores da EJA implica pensarmos que tal educação pode possibilitar-lhes difundir o seu caráter crítico e transformador, como nas palavras de Freire (2001, p. 99):

[...] na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vista à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares.

Segundo Arroyo (2016, p.24) a tensa visão que se tenta vincular é a de que, como sujeito não escolarizado, ele não pode ser visto como cidadão “Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los que ainda persistem tem agido em nossa história, até pedagógica e especificamente da EJA para resistir a vincular a sua educação como direito humano”. Compreendemos, assim, a carência de se promover uma prática pedagógica docente que valorize as subjetividades dos jovens e adultos e, ao mesmo tempo, promova uma cultura dos direitos humanos. Nesse sentido, é válido ressaltar como as Diretrizes da Educação em Direitos Humanos afirmam que:

⁷ Cf. GENTILI, A.A.P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais, tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (BRASIL, 2012, p.2).

Assim, outro aspecto que merece destaque, fazendo referência à pesquisa de Silva; Tavares (2013), e que se torna pertinente para essa discussão, é quando, ao se reportarem aos espaços em que se tem realizado ações em defesa dos Direitos Humanos, a educação não formal continua sendo predominante. Nesse ínterim, ponderam que:

Ao mesmo tempo, as perspectivas de avançar nesse campo, notadamente no âmbito da educação formal, ampliam-se com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e Educação Superior, sob a coordenação do Conselho Nacional de Educação com a participação da SECADI/ MEC, SDH e do Comitê Nacional de EDH. (IDEM p. 52).

Existem fortes indícios dos significativos avanços referentes à legislação nessa área, mas, para que a EDH crie materialidade, necessita da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos, ou seja, todos os autores do ambiente educacional devem estar envolvidos, buscando a efetivação dos seus princípios e fundamentos. Nesse contexto é indispensável que se crie um ambiente propício a processos formativos⁸, que fomentem uma cultura de Direitos Humanos. De acordo com Candau; Sacavino (2013, p.66):

É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos.

O contexto educacional atual precisa estar atento aos novos desafios e perspectivas que continuam surgindo no que concerne à EDH, para cumprir a finalidade que lhe foi designada. Nessa perspectiva, deve ser sensível à necessidade dos segmentos sociais que participam desse processo formativo, que com ela dialogam, de modo a concorrer para a

⁸ De acordo com Candau; Sacavino (2013, p. 64) “A palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo, através das diferentes áreas curriculares.”

melhoria dos mesmos e buscar neles elementos que possam contribuir para a formação dos sujeitos.

1.3 INTERFACES ENTRE EDH E EJA: “UMA SOCIEDADE MENOS INJUSTA PARA, AOS POUCOS, FICAR MAIS JUSTA

Traçada a trajetória da EJA no Brasil e as principais políticas e programas da EDH e os seus desafios na atualidade, almejamos neste tópico, sem pretender fazer outra reconstituição histórica, trazer alguns elementos da EDH que coadunam com a proposta da EJA, visto que a EJA possui uma história de tensões entre diferentes concepções de sociedade e diferentes ideias sobre as intenções da educação. Desse modo, a EDH visa contribuir sobremaneira para a promoção da cidadania plena e que os mesmos sejam reconhecidos como sujeitos de direito. Para tanto, se faz necessário empoderar esses sujeitos através da educação, que deve propiciar, por intermédio do diálogo e da conscientização, a conquista dos demais direitos.

Analisando a EJA em um sentido amplo, tendo como referência a diversidade dos sujeitos, percebe-se que, longe de buscar servir à democratização das oportunidades educacionais, ela se constitui como lugar dos que “podem menos e também obtêm menos” de acordo com Arroyo (2001, p.10) ou, como nas palavras de Timothy (2014), que apontam por uma distância entre o proclamado e o efetivado ou “todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras”.

Como pudemos evidenciar ao longo desta discussão, no contexto brasileiro, existem vários documentos normativos e orientações curriculares para essas áreas. Porém, como foi abordado, o desafio é fazer com que as políticas públicas sejam efetivadas, de maneira substancial, no sentido de garantir a educação com qualidade, não somente o ofertar, mas primar pelo seu acesso e permanência. Segundo Andrade (2008, p. 53), a educação é algo que engloba a escola, mas não se reduz a ela, compreendendo, assim, “o direito à educação como um direito que não se reduz ao acesso e à permanência na escola”. Trata-se, segundo esse autor de “uma necessidade imperiosa dos seres humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram”, mas faz essa afirmação no sentido de “justificar o direito à educação como um direito humano básico”.

Nesse sentido, podemos compreender a EJA como uma modalidade de educação voltada para a população que não teve acesso à escolarização ou, se teve, não permaneceu.

Trata-se, portanto, da negação de um direito humano fundamental, qual seja: a educação. Desse modo, ainda que esses sujeitos não retornem à escola, podem ter “muito a dizer de suas experiências e sabedorias, elementos constituintes de suas vidas” (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 181). Além disso, necessitam vislumbrar que “a educação é um direito humano fundamental porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar humanos, tampouco ter consciência que somos humanos e por isso mesmo um ser merecedor de toda dignidade” (ANDRADE, 2008, p.56).

Isso nos parece antagônico se considerarmos que no Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD/2011), ainda há cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes que estão fora da escola. Tal fato permite que essa população potencialmente se agregue aos grupos de estatísticas de jovens e adultos que se perpetuam com baixa escolaridade. Nesse mesmo compasso, podemos vislumbrar os dados referentes à taxa de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos, mostrando que temos 13 milhões de analfabetos no país.

Em concordância com essas ponderações, podemos citar Souto (2011, p.283), quando ressalta:

É importante refletir e assumir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva do direito, que, desde a Constituição de 1988, tornou-se um direito de todos os que não tiveram acesso à elevação da escolaridade ou que tiveram esse acesso, mas não puderam dar continuidade. A esse direito junta-se uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.

Como afirma Dayrell (2001, p.140), temos que superar essa “visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhes são próprios”. Apesar disso, a cultura escolar brasileira está impregnada pela visão compensatória de EJA, que acabou por prendê-la “nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilidade da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural” (DI PIERRO, 2005, p. 11-18).

Tornar possível construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, flexível, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas, favoreça a sua participação, respeite seus direitos na prática, e não somente em programas e conteúdos, demonstrem interesse por eles enquanto cidadãos, e não somente como objetos de aprendizagem.

Apreciar a diversidade desses sujeitos da EJA (de geração, de gênero, de etnia, de origem rural/urbana), implica em assumir uma forma de percebê-los como sujeitos socioculturais, que estão submetidos a um contexto de agravantes desigualdades. Como podemos refletir a partir do escrito de Gadotti (2013, p.25-26), quando assinala:

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo um país injusto como o nosso [...]. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. O mapa do analfabetismo é o mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos.

Considerando esse contexto, faz-se necessário inserir no debate dessa modalidade de educação a EDH, em consonância com os escritos de Capucho (2012, p. 43), ao afirmar “Quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, nas diversas formas como é ofertada à população, é premente a relação com a Educação em Direitos humanos”, que possui três pontos essenciais de acordo com Benevides (2000, p.01):

[...] primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Sendo assim, a EDH torna-se válida não somente para a Educação Básica, como também a modalidade da EJA, a qual possui um perfil de sujeitos que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais e, por conseguinte, acesso aos demais direitos:

Desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e de marginalização; Consequentemente, a EJA tem de se

caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados (ARROYO, 2005, p. 44).

Partindo desse prognóstico de que a EJA é frequentada, predominantemente, pelas classes populares, percebemos que a efetivação do direito à educação se dará a partir do momento em que a inserção de práticas pedagógicas pautadas nos direitos humanos contribua para potencializar e mobilizar os educandos para uma formação autônoma, crítica e reflexiva, possibilitando uma mudança significativa nas suas vidas e na vida da comunidade onde estão inseridos.

Portanto, a perspectiva da educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate (FREIRE, 2001, p. 101).

Nessa direção, o PMEDH (2005) retrata que a EDH vai além de uma mera aprendizagem cognitiva, abrangendo também o desenvolvimento social e emocional de quem está envolvido no processo de ensinagem. Nesse decurso não podemos deixar de enfatizar a necessidade de pensar uma prática pedagógica na EJA que fomenta o diálogo entre a teoria e a prática, isto é, “[...] o desenvolvimento de um trabalho pedagógico no âmbito da integralidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais, pois quando um deles é violado, os demais também são” (CAPUCHO, 2012, p. 43).

Para tanto, essa educação deve se voltar para uma formação, na qual os educandos possam: aprender e refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez. Isso porque muitos esperam encontrar nos estudos a possibilidade de melhoria e avanço profissional. Desse modo, torna-se imprescindível superar a visão de educação como uma oportunidade somente de crescimento intelectual, para que também promova a reflexão desses sujeitos de direito.

2 “DO CONHECIMENTO CRÍTICO DO REAL À ALEGRIA DE VIVER”: EDH, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É uma educação que tem que nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos. [...] Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma (FREIRE, 2001, p.102).

Ao iniciar a apresentação deste capítulo, no qual discutiremos a respeito da EDH, do currículo e da formação de professores na EJA, encontramos um alinhamento com o fragmento da obra freiriana, quando se refere a uma educação que busca práticas cada vez mais democráticas, que contribuam para formar sujeitos de direitos, que lutam por uma sociedade menos desigual, ainda que seja utópico, constantemente se refazendo através da ação-reflexão-ação.

A perspectiva dessa educação é a do respeito aos direitos humanos, sinônimo de uma educação libertadora, que considera as subjetividades dos sujeitos, reconhece o homem como um ser histórico e cultural, que se encontra em constante processo de transformação. Assim, o contexto escolar torna-se um ambiente privilegiado, que transmite valores e necessita considerar a diversidade desses sujeitos que estão na EJA, para cumprir seu papel de compartilhar, através do seu currículo, preceitos que contribuam para sua conscientização, instrumentalização e humanização.

O professor possui um papel importante nesse processo, demandando uma formação de cunho crítico, pensante, que também, com os conhecimentos de mundo, possa intervir de modo a contribuir com práticas e ações que reforcem o seu discurso democrático. De acordo com Freire (2011, p. 16), “É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”, e isso significa ter clareza e consciência da sua importância no mundo em que vive, e a responsabilidade de saber refletir a respeito de suas ações.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo refletir sobre o currículo na/para a EDH. Dividindo-se em quatro seções: na primeira seção discorreremos sobre o currículo na EDH, trazendo para o debate os principais modelos de currículo e a sua intencionalidade. Na segunda discutiremos acerca do diálogo como base para um currículo em EDH na EJA. No terceiro abordaremos sobre as relações entre currículo e representações sociais. Em seguida,

na quarta seção, discorreremos a respeito da formação do professor e do seu papel para fomentar uma educação pautada nos princípios da EDH.

2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: “É POR AQUI QUE PODEMOS COMEÇAR A MELHORAR O MUNDO”

A instrução educativa elege diversos tipos de valores a serem potencializados em conformidade com os princípios socialmente produzidos. Assim, o ambiente escolar comunica valores aos sujeitos. Por esse motivo, é imprescindível refletir e argumentar sobre as suas práticas, contrapondo ideias, visando auxiliar na sua identificação e conceituação. A escola tem a responsabilidade de se estruturar para atender o sujeito no processo de integração e transformação. Portanto, necessita estar alerta e inovar em todos os aspectos, visando à formação de indivíduos autônomos, solidários e críticos, capazes de enfrentar as rápidas mudanças no sistema produtivo e social.

Entre os diversos espaços de convivência, a escola ocupa um lugar de privilégio e evidência, por estabelecer relação estreita com o debate, no que diz respeito às diferenças, e com a reafirmação dos direitos humanos fundamentais. Ao reportar à escola, recordo-me do poema que diz: “[...] o lugar que se faz amigos. [...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, [...] É conviver, é se “amarrar nela”! [...] Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, [...] É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.”⁹. Para tanto, ressaltamos o que referenda o objetivo central da EDH no Art. 5º das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em consonância com a concepção sobre a qual dialoga de escola:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Compreendendo que vivemos em uma sociedade com marcas de intolerância, desigualdade, desrespeito e, por conseguinte de violação de direitos humanos, torna-se

⁹ Extraído do poema Escola é... veiculado nas redes sociais com a autoria de Paulo Freire, mas, de acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele, e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso: 13 de novembro de 2015.

forçoso que a escola esteja atenta às questões referentes aos processos que interferem e ocorrem no seu entorno, possibilitando um espaço de convivência democrática, como descrito no poema, pois, como ressalta Costa, M. (2007, p. 68) “tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer isso, ou negligenciar isso, tem consequências sérias”. Para tanto Esteban (2007, p. 10-11) aponta que:

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais à promoção de ações capazes de fazer da escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica.

Decorre daí a necessidade de refletir sobre a compreensão do que seja currículo no âmbito da sua função educacional/formativa e social. Para tanto, nesse contexto se faz necessário discutir algumas questões e posicionamentos construídos em um processo reflexivo da prática curricular.

Entre os questionamentos que norteiam essa reflexão, temos: Quais conhecimentos e saberes devem ser contemplados? Qual o perfil de educandos que se pretende formar a partir do currículo em EDH na EJA? Diante disso, não podemos deixar de abordar nesse trajeto a busca de um conceito que perpassa também, entre outros, pela análise e reflexão sobre os processos históricos, aportes teóricos e os principais modelos propositivos de currículo. Dessa perspectiva, discutiremos breves notas concernentes ao currículo e como o conhecimento e as atividades nele contidos estão dirigidos para a formação dos diversos segmentos sociais.

O conceito de currículo ao longo da história assume representações diversificadas, mas sempre tendo em seu bojo as relações de poder e intencionalidade no campo pedagógico. Apesar das discussões sobre currículo ocuparem um espaço exímio nos debates na atualidade, esse conceito está presente desde a Grécia Clássica, quando se apresentou a necessidade de selecionar e organizar os conhecimentos necessários para o seu plano de trabalho (carreira), pois “Já havia neste período uma preocupação evidente em construir a formação através da organização dos conteúdos por áreas distintas” (MACEDO, 2013a, p. 33).

Segundo Sacristán (2013, p. 17), desde sua origem o currículo se constituía numa seleção organizada dos conteúdos a aprender, com o propósito de ser um território demarcado e regrado do conhecimento, consistindo em um “plano de estudos propostos e impostos pela

escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem)”, surgindo daí a inspiração da organização de uma formação numa perspectiva disciplinar.

Os escritos de Macedo (2013a, p. 17-18) apontam os equívocos acerca do significado de currículo. Acrescentam ainda que isso poderá acarretar prejuízo ético, político e formativo, a exemplo de quando se refere que “currículo é a vida da escola”, “tudo que acontece no convívio escolar”, “currículo é também o grau de limpeza dos corredores da escola” [...] “currículo é o segredo e a alma do negócio promissor chamado escola”.

Tomando como referência os estudos de Goodson (1998), mencionado na obra de Macedo (2013a, p.25) e fonte inspirativa ao conceber a compreensão de currículo, conceitua-o como:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/ selecionar/ produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. Enquanto “uma” construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógico-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo - de forma ideológica e, neste sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre coerente [...], nem sempre absoluta, [...] nem sempre sólida [...].

A partir desse conceito de currículo apresentado pelo referido autor, podemos fazer também a seguinte leitura: de que ele pode ser muitas vezes itinerante e errante, e trazer novos conceitos e significados para a práxis curricular, mantendo, assim, o processo cíclico de ensino-aprendizagem, conforme experiências vividas por todos os envolvidos no amplo mundo da educação. Investidos de sensibilidade para não apontar o que é pertinente “para o outro sem o outro”, cabe identificar os sujeitos de direito da EJA, a forma como eles são vistos pela sociedade, seus perfis, suas amplitudes, ambiguidades, as visibilidades, seus sentimentos de pertença, suas identidades, entre outros.

Podemos citar também o conceito de currículo como diretriz, matriz, plataforma de conteúdos e competências, sempre visando o conteúdo solto e estanque, onde há lugar para saberes, práxis e sujeitos em seus contextos. De acordo com o senso comum, o currículo é captado “como um documento (a grade) onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplinas, matérias ou áreas, competências etc.; como um artefato burocrático prescrito” (IBIDEM, p.25).

De acordo com Moreira e Candau (2003, p.68), existem diversas concepções de currículo, com variados posicionamentos, compromissos e enfoques teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor destaque, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos educandos.

Nessa perspectiva, em um primeiro instante, apresentamos a proposta de atuação das correntes teóricas que influenciaram e influenciam a constituição do campo curricular, quais sejam: as tecnicistas, as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Na corrente tecnicista ou intitulada tradicional, o currículo assume um caráter organizativo e de desenvolvimento técnico, pautado em questões, como os objetivos educacionais a serem atingidos e as experiências que podem ser oferecidas para o alcance desses objetivos e, ainda, na organização eficiente dessas experiências para alcançar os objetivos. “As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 7).

Na teoria crítica, encontramos uma variedade de posicionamentos, tais como: fenomenologia, neomarxismo e a nova sociologia da educação, as quais refletem sobre o resultado de um processo seletivo, determinado pela esfera econômica, que pauta as relações sociais de produção e a relação de cultura e poder. As teorias críticas, “constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder” (IBIDEM, p. 7).

Na teoria pós-crítica, ampliam-se as análises sobre os processos de produção das diferenças culturais, não só a partir da dinâmica de classes sociais, como também de gênero, etnia, sexualidade e geração—multiculturalismo. Nas teorias pós-críticas, as categorias da teoria crítica “começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder”. (IBIDEM, p. 8-9).

Partindo desses pressupostos, podemos evidenciar que as teorias movimentam-se e possuem um caráter de demarcar a sua propositabilidade no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário que possamos descrevê-lo e abordar seu âmago, assim como Macedo (2013a, p.132) quando o referenda:

Podemos dizer que o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias. Arquitetado por grupos de fato, o

currículo é um processo – produto interessado, movido por um pattern de significados que nem sempre sai do mundo das opacidades institucionais, nem sempre por acaso, é bom que se diga.

Ao pesquisar o currículo através de documentos oficiais, um pesquisador analisa as ideias que objetivam direcionar a educação e a aprendizagem por determinado caminho. Entretanto, ao pesquisar o currículo através da prática que acontece na escola, torna-se possível também a percepção de como o currículo é absorvido por essa prática.

2.2 O CURRÍCULO DA EDH NA EJA: “O DIÁLOGO NA RELAÇÃO EU-TU”

Diante desse construto acerca das correntes teóricas do currículo e uns de seus desdobramentos ao longo da história, podemos apontar algumas afinidades epistemológicas entre a EDH no contexto da EJA e a teoria crítica defendida por vários autores que trabalham com essa corrente, dentre os quais destacamos a perspectiva freiriana, que fundamentará esta discussão, por sua abordagem de caráter: libertador, problematizador, humanizador e transformador.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) esboça caminhos sociais rumo a uma sociedade livre da opressão. Para o autor, só a libertação dos opressores, feita pela movimentação e conscientização dos oprimidos, poderia ser o elo propulsor para construir uma sociedade de iguais. Nesse sentido, a educação tem papel central, pois através dela o oprimido poderia tomar consciência de sua situação e buscar sua liberdade, bem como a de seu opressor. De acordo com esses argumentos, a educação possibilita transformações no mundo. Assim, um dos papéis dos educadores seria descobrir junto aos educandos possibilidades de mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação desses sujeitos de direitos.

Apesar do referido teórico não ter desenvolvido uma teoria específica de currículo, é possível evidenciar que se preocupa em teorizar e descobrir possíveis caminhos para práticas curriculares. Isto é percebido ao criticar as questões relacionadas ao currículo, quando se reporta ao conceito de educação bancária, que considera apenas o educador como sujeito, pois o educando será somente “depósito” receptor de conteúdos, memorizados ingenuamente, mecanicamente sem a devida participação e dialogicidade, própria de um processo de ensino-aprendizagem, onde educadores e educandos aprendem e ensinam, mediatizados pelo mundo.

Nesse modelo, o conhecimento existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, onde o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, impõe a disciplina,

opta pelos conteúdos programáticos e métodos, é a autoridade, o grande protagonista e sujeito do processo; enquanto os educandos são educados, não sabem, são pensados, só escutam docilmente, são disciplinados e seguem tudo o que foi prescrito, jamais são ouvidos nessa escolha, e devem adaptar-se. O poder criador dos educandos é anulado ou minimizado, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade.

Freire (2005) explica que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo deve estar presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, na busca e opção pelos conteúdos, métodos, temas geradores e seus significados até as relações homens-mundo. O diálogo revela-se como a essência da educação, sendo a dialogicidade um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas centradas na formação integral da pessoa, vividas e experienciadas na temporalidade histórica.

“O diálogo é uma exigência existencial”, “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p.91). É somente através do diálogo, cujo “fundamento é o amor” (IDEM, p.92), que será possível constituir uma pedagogia ética, política e social, baseada na crítica, na conscientização e na liberdade, reagindo contra todo tipo de opressão ainda vigente em nossa sociedade.

Procuramos dar continuidade a esse axioma e tentamos dialogar com alguns pressupostos da teoria crítica como um território propício de formação de sujeitos de direitos, fundamentando-nos, não somente nos estudos e conceitos de Freire (2005; 2014; 2011), mas de outros autores críticos, tais como: Giroux (1997), Macedo (2013a; 2013b). Não se trata de abdicar de conceitos, métodos e abordagens outras, mas o exercício gira em torno de buscar possíveis fundamentos para fomentar a Educação em Direitos Humanos.

Parece-nos utópico pensar uma educação que contraria o estabelecido e a prática dominante, pois se tende a não acreditar mais em mudanças diante das condições de negligências, nas quais se encontram os direitos humanos nesta sociedade, sobretudo nos espaços escolares, onde as relações estruturais, por vezes, se mostram rigidamente verticais, não dando espaço para a dialogicidade entre os sujeitos. Mas é desse contexto que parte a necessidade de se pensar a Educação em Direitos Humanos numa perspectiva crítica “[...] apresentando outras lentes para ver, ouvir e compreender o ato educativo em seus contextos e momentos históricos” (CARVALHO; ESTEVÃO, 2013, p. 412).

Trata-se de trazer para a prática educativa da EJA uma educação que se preocupe em ultrapassar a transmissão de conhecimentos para esses sujeitos portadores de saberes que devem ser valorizados no processo de aprendizagem. De acordo com Gomes (2008, p.33), “Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas abolir o equívoco histórico da escola e da educação, de ter como foco prioritariamente os conteúdos e não os sujeitos dos processos educativos”. Essa perspectiva corrobora a visão de Freire (2014, p.47), quando afirma que o ato de ensinar não é reduzido a “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Caso contrário, não será possível pensar e executar uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos, e tampouco nomear de educação.

Recorrendo às contribuições de Mayo (2004), em seu estudo sobre a Educação de Adultos a partir da óptica de Freire e Gramsci, o autor defende a complementaridade dessas duas abordagens, para que se possibilite uma ação transformadora. Argumenta também que:

A necessidade de rigor e disciplina tem de ser satisfeita para que a vivência educacional seja verdadeiramente significativa. O que está sendo solicitado é rigor no contexto de uma agenda de educação crítica: quer dizer, uma educação que não apenas capacita alguém a sobreviver, mas, sobretudo, tem um caráter transformador (IDEM, p. 127).

Muitos sujeitos precisam ser alcançados por essa prática. Chamamos a atenção para os sujeitos educativos da EJA, uma modalidade que vem sofrendo segregação e tendo o seu direito à educação negado. Estão na EJA, porque, não tiveram acesso à escolarização por diversas motivações. De acordo com Capucho (2012, p.28), “[...] em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado de garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente”.

Parte-se do pressuposto de que a EJA apresenta algumas particularidades, entre elas ser composta por sujeitos de diversas faixas etárias, com diferentes expectativas em relação à escola. Nesse sentido, torna-se imprescindível conhecer quem são esses educandos, suas características e o que buscam nessa experiência escolar, na construção de formas curriculares que atendam às especificidades desse grupo-constituído por alunos, em sua maioria, trabalhadores, pertencentes às classes populares, e que propiciamente vivenciam diversas violações de direitos. Torna-se significativo educar e educar (se) em direitos humanos:

[...] tendo em vista que os DH estão preocupados com a conscientização de todos os seres humanos sobre seus direitos, defesa e proteção, compreendendo que todos são vulneráveis à violência e à anulação dos

direitos de cidadania, ou seja, pela própria dinamicidade e processo histórico em que são construídos os direitos e a cidadania, todas as pessoas, tendo em vista sua circunstância histórica, ao longo do tempo tanto podem tornar-se vulneráveis, destituídas de cidadania [...] (CARVALHO; ESTEVÃO, 2013, p. 416).

Para Paulo Freire (1993), cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado; cidadania consiste no uso desses direitos. Assim sendo, a educação deve ter como objetivo principal a construção dessa cidadania, contribuindo para que os educandos percebam a sua capacidade de interpretar criticamente a realidade em que vive. Nesse sentido, é essencial a escola caminhar para uma educação conscientizadora e democrática. Para tanto, a interação entre a escola e a sociedade, contribui para promover a formação de uma cidadania plena, ou seja, com oportunidades iguais de educação, saúde, trabalho, lazer.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1993) afirma que “cidadania é uma forma de visão de mundo”, quer dizer, educar equivale a formar cidadãos. E não se forma cidadãos sem uma prática educativa voltada para a reflexão que leve o educando a questionamentos, pois, a partir da curiosidade, se busca respostas para melhor entender os problemas sociais que afligem a sociedade. Assim sendo, educa-se para uma leitura crítica do mundo e conseqüentemente, para tornar os indivíduos conscientes dos seus direitos como cidadãos. Desse modo,

A escola tem que cumprir, de fato, seu papel e função social, enquanto espaço de elaboração e socialização do conhecimento; a educação em direitos humanos deve ser um projeto global da escola; o desenvolvimento de um processo de conscientização desses direitos e deveres deve ser contínuo e permanente (SILVA, 1997, p.220).

Nessa óptica, ao acompanhar as discussões e constatar a evolução da EDH no Brasil, observamos que a temática tem se destacado nos debates e nas políticas públicas, no intuito de comporem os conteúdos dos currículos escolares. De acordo com os estudos de Silva e Tavares (2013, p.52) “A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo: imprimem exemplos e condutas”.

Vale ressaltar, que não podemos deixar de abordar o papel do professor nesse processo de construção de um currículo que propicie a formação desses sujeitos de direitos e cidadania. Dessa forma, necessita-se que os sujeitos se posicionem em uma ótica contra-hegemônica,

que desenvolva uma reflexão questionadora e possa transformar e criar um senso crítico da sua própria prática. Como referendado por Macedo (2013a, p. 15), “os tecnocratas reducionistas, em geral, não sabem e pouco se sensibilizam por aquilo que podemos denominar de um currículo educativo. Ou seja, um currículo onde a formação se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação cidadã”.

Compreendendo, a partir dessa perspectiva, que a formação dos professores torna-se indispensável para uma atuação enquanto um formador de opinião, acerca do assunto Macedo (2013a, p.17) sugere que “saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa críscica sociedade contemporânea”.

Em síntese, a EDH requer uma metodologia, com seleção, organização dos conteúdos, das atividades, materiais e recursos didáticos, que sejam condizentes com a finalidade de um processo educativo em direitos humanos. Esses requisitos são essenciais para que a prática pedagógica facilite a formação de uma consciência crítica e de um compromisso social com as questões relacionadas à problemática dos direitos humanos.

2.3 CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM TEXTO PARA SER CONSTANTEMENTE “LIDO”, “INTERPRETADO”, “ESCRITO” E “REESCRITO”.

Em consonância com a abordagem da seção anterior, onde discutimos acerca do papel do diálogo na proposição de um currículo em EDH na EJA, foi possível compreender que a dialogicidade torna-se imprescindível para apontar caminhos de/e como trabalhar os Direitos Humanos nesse contexto, partindo da escuta sensível desses sujeitos, seus sentidos e representações sobre a referida temática.

De acordo com os princípios freireanos, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE,1987, p. 95). Portanto, nos atos de currículo ocorrem as mais inusitadas situações que possibilitam a corporificação curricular. Segundo Macedo (2013b, p. 33), quando nos reportamos à concepção de atos de currículo, é possível compreender que tanto os currículos como os atores curriculares “mudam, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as suas questões, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas”.

Conforme Candau (não datado, p. 6), ao ressaltar algumas estratégias metodológicas que estão utilizando “metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes

linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos alunos/as”.

Ao pensarmos em uma prática democrática e igualitária que considere essas concepções, especificidades e diferenças dos sujeitos, torna-se indispensável considerar os atos de currículo. Os princípios da dialogicidade nos ajudam na busca dessa compreensão, pois o concebemos como fundamento para qualquer ação que pretende ser libertadora, humanizadora e democrática, como afirma Freire (2000, p.120): “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não feneceer no isolamento”.

Assim, segundo Pedra (1997), currículo é representação, pois existem similaridades entre eles, posto que o currículo resulta de e sofre influências, assim como as representações sociais das interações sociais. Diante disso, devemos vislumbrar o que, de acordo com (JODELET, 1984, p. 361) seria a teoria da Representação Social: “um conhecimento prático que ajuda a construir nossa realidade”. Trata-se de uma teoria que nos auxilia na compreensão de como acontecem os atos curriculares.

As representações sociais originaram-se inspiradas na sociologia das formas simbólicas e das produções mentais coletivas propostas por Durkheim. Mas, somente se desenvolveram no campo da psicologia social na década de 1960, sendo o precursor o psicólogo social francês Serge Moscovici (1961), com a sua investigação intitulada *Lapsichanalyse:son image et son public*. Segundo Anadón e Machado (2003, p.9) “o desenvolvimento do conceito se efetuou dentro de uma perspectiva construtivista e interacionista de natureza social. Aqui o social tem um estatuto de fenômeno estruturante da construção da realidade, da gênese das representações sociais”.

A constituição das representações sociais tem como base a realidade cotidiana que se apresenta, tornando-se um campo exímio para que possa ser tratado e reconhecido como conhecimento pela sociedade, pois, decorrem das relações estabelecidas pelo ser humano com o mundo, em busca de elucidar o que se torna impositivo e urgente para a sua conscientização. Por colocar em evidência os sujeitos, suas crenças, sentimentos, saberes e subjetividades. Moscovici (1984, p.181) elucida que “[...] por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum”.

Ao referir-se às representações sociais, Jodelet (1989) justifica que “o saber do senso comum” tem como objetivo interpretar e conceituar a realidade cotidiana. Portanto, essa afirmação não se traduz de um pensamento vazio, mas de como “os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção. Arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 67).

Desse modo, Anadón e Machado (2003, p.14) definem a representação social como:

construção social de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, das crenças, dos estereótipos etc partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc), dando lugar a uma visão comum das coisas.

Considerando o currículo como um elemento que envolve desde as prescrições iniciais até as concretizações em sala de aula, implica-nos dizer que a colaboração e participação dos diversos atores curriculantes nessa construção torna-se relevante para a elaboração de currículos mais identificados com o contexto da EJA. Trata-se de tentar compreender esses notes através da perspectiva das representações, por possibilitar acessar esse conhecimento socialmente construído e compartilhado.

Por intermédio do diálogo, tanto os professores quanto os alunos tornam-se participantes neste processo de construção do currículo enquanto atores curriculantes, com o intuito de promover a conscientização e o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Tal prática corrobora os escritos de Macedo (2013b, p. 30) quando aborda acerca do conceito de atos de currículo:

Como cidadãos têm o direito e o dever de entrar no mérito sobre as questões de currículo e de formação com as quais estão envolvidos, a história passada e recente dele nos esclarece o conceito de ato de currículo [...] a partir da necessidade de realçarmos teoricamente a entrada na cena curricular de atores antes perspectivados como epifenômenos, invisibilidades, coadjuvantes, meros aplicadores do que outros criaram como conhecimentos formativamente válidos.

As Representações Sociais nos auxiliam a perceber o que os atores curriculantes pensam a respeito do currículo, partindo do pressuposto que “Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira

de interpretá-los, estituí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la” (JODELET, 1984, p.31) ou como nas palavras de Azevedo (2011, p. 108), sobre esta teoria:

[...] na perspectiva que oferece de que o pensamento social de uma determinada coletividade se expressa num conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, não como meras opiniões, atitudes, mas “teorias” que, internalizadas, servem para organizar a realidade e dar-lhe um determinado sentido.

Assim, os princípios das Representações Sociais nos oferecem suporte para apreender o que procuramos elucidar na presente pesquisa sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, a partir da representação social desses sujeitos, como a percebem e constroem. Contamos com o apoio da concepção trazida por Jodelet (1984, p. 361) na linha moscoviana, que a define “como uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana, (...) atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, acontecimentos e comunicações da vida cotidiana”. Isto porque, ao nos referirmos a um currículo pautado na EDH, é imprescindível pensar com o outro, e não para o outro.

Para tanto, é preciso compreender que o currículo é permeado por ideologia, cultura e relações de poder e, sendo assim, ele não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social (MOREIRA e SILVA, 1997; APPLE, 2006). Em seus conteúdos e formas, a sua construção histórica configura um determinado meio cultural, social, político e econômico:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Nesse cenário compreensivo, percebemos que, nos diversos espaços educativos do contexto da EJA, o currículo projeta a organização da sociedade nos seus vários aspectos (econômicos, políticos) em determinado momento, tendo em seu cerne a construção social que fornece conteúdos e orientações para pensar a escolaridade. Daí a importância de se compreender pela óptica das representações e entender “que as representações sociais não refletem somente o lugar do indivíduo ou da classe na estrutura social; elas exprimem, fundamentalmente, o modo como o indivíduo ou a classe toma consciência e responde à própria estrutura social” (PEDRA, 1997, p. 19).

Desse modo, essa teoria nos dá base para estudar as percepções, atribuições e atitudes desses sujeitos, na procura de sua concepção, em consonância com Mazotti (1994, p. 60-61), quando se reporta às representações sociais como elemento essencial para essa análise “apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos para procurar compreender como e porque essas representações, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas [...]”. O que nos leva a compreender, na perspectiva de Macedo (2010, p.103-104), que “A linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime”.

Benevides (2004, p.2) apresenta uma das representações sobre direitos humanos muito comum de ser ouvida, “direito de bandido”, e ressalta: “Insisto que dificilmente um tema venha carregado de tanta ambiguidade, por um lado, e deturpação voluntária, de outro. [...] muitas vezes referencia os direitos humanos no sentido pejorativo ou excludente, no sentido de identificá-los [...]”. Assim os pensamentos e as ideias não se constroem isoladamente, portanto na representação individual encontra-se a síntese do pensamento coletivo.

Diante disso, faz-se necessário tornar familiar o não familiar, que poderemos constatar através desta pesquisa, a respeito das representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH na EJA. Em cada representação feita sobre a temática em questão, convivem o real e o ideal, ambos formados na experiência, nas interações, nas comunicações, ao tempo em que, permanecem a expectativa e a esperança do sujeito em relação a esse objeto.

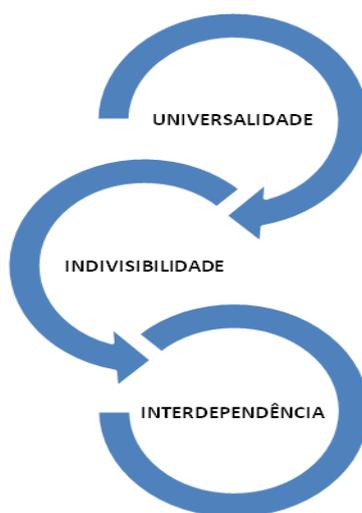
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA AÇÃO PRECEDIDA PELA REFLEXÃO DO HOMEM.

Ao considerar que a educação não é apenas apreensão de conhecimentos no campo cognitivo, vale ressaltar que ela envolve processos formativos que devem permitir ampliar e aguçar o senso crítico desses educandos, promovendo mudanças de mentalidade, valores, atitudes e comportamentos. Em um mundo de intensas transformações tecnológicas, avanços científicos, transformações sociais e políticas, a educação ocupa um importante lugar social, na busca pela efetivação dos Direitos Humanos em nossa sociedade.

Apesar da existência de vários marcos legais no país, ainda “persiste o distanciamento entre os dispositivos legais e a sua materialização” (SILVA, 2010, p.43). O direito à educação deve ser garantido pelo Estado, não somente consistindo em ofertar, mas assegurando a sua

qualidade, garantindo, no currículo escolar e na formação do professor, um trabalho que tenha como eixo central os direitos humanos para fomentar uma atitude de cidadania e o reconhecimento de sujeitos de direitos e deveres, “pois pensar uma Educação em Direitos Humanos implica na ação em prol da observância da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (CAPUCHO, 2012, p.130), conforme a ilustração a seguir:

Ilustração 1- Observâncias sobre o pensar a EDH.



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Como foi possível vislumbrar nos tópicos anteriores, vários problemas persistem ao longo do tempo e necessitam ser superados, entre eles: os índices ainda elevados de analfabetismo, a evasão escolar e a formação inadequada dos professores. Desse modo, torna-se oportuno discorrer sobre o papel do professor e sobre a formação de professores na EJA, para que se promova uma EDH legitimada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p.32), que “deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, [...] os materiais didático-pedagógicos”.

Podemos destacar acerca desse assunto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 31), quando assegura que essa formação “deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, [...] de formação da cidadania ativa”. Trata-se, portanto, de buscar uma política curricular para a formação pedagógica, numa perspectiva que reafirme a educação, não somente como

um acúmulo de saberes de conteúdos traduzidos pela educação escolar, mas que caminhe no sentido de promover nos sujeitos uma conscientização dos seus direitos, sem os quais “ela não será educação, e muito menos educação em direitos humanos” (BENEVIDES, 2010, p.01).

Então, se as práticas educativas devem conduzir para a promoção e a observância das violações desses direitos, é forçoso admitir que a ação pedagógica do professor deve contribuir, sobremaneira, para formar cidadãos. Sendo assim, a sua formação também se dá no cotidiano escolar, onde suas ações incorporam a “realidade histórica e socialmente situada”. Nesse sentido, Freire (1985, p.48) afirma “ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. Justamente são essas relações de cotidiano que se encontram presentes na educação popular defendida por Freire, que deve ter no diálogo seu principal aliado.

Ademais, essas relações dialógicas entre educando e educador fazem parte de todo o processo educativo, bem como o caráter político e transformador da educação, questionando permanentemente a quais interesses a educação está servindo. Nesse sentido, “a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende” (IDEM, 2004, p.38). Portanto, Freire sugere uma nova proposta educacional “destinada às classes populares, que tivesse como primado da formação uma leitura crítica e engajada da realidade social, que contribuísse para a organização dos setores oprimidos e apontasse para a transformação da realidade de opressão vivida pelos indivíduos” (BATISTA, 2006, p.2).

Podemos considerar que essa concepção de pedagogia libertadora defendida por Freire (2005) influencia a obra de Henry Giroux, quando este apresenta os professores como “intelectuais transformadores”. Por sua vez, Silva (2011, p.55) “concede um papel ativo à sua participação, - um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido em geral, suprimida.”

Nesse sentido, os professores possuem um papel elementar diante dessa demanda que marca o nosso contexto, ao influenciar os educandos e o seu entorno, e porque não dizer também atuar na promoção de uma educação que priorize os direitos humanos, assim como afirma Dallari (2004, p.19):

Os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social, principalmente no que tange à fixação de valores e padrões de convivência, tarefa essencial para a construção de uma sociedade justa e em que a dignidade da pessoa humana seja efetivamente promovida enquanto valor e realidade.

Vale ressaltar que a formação docente também acontece na prática educativa. Aliás, o Título VI da LDBEN estabelece os fundamentos da formação dos profissionais da educação, destacando a relação entre práticas e teorias, incluindo a capacitação em serviço. Trata-se de possibilitar vivenciar a práxis educacional, que é de importância vital para consolidar o processo educativo. Para Ferreira (1993), o fato de a lei assinalar a importância do binômio teoria/prática pode ser considerado um avanço pedagógico. Além disso, ao possibilitar a capacitação em serviço, ela abre um espaço importante para uma melhor qualificação dos professores e, em decorrência disso, para uma melhor qualidade do ensino ofertado à população escolar.

Quando se propõe uma formação de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, fala-se também do currículo que permeia essa prática, que deve estar pautada na ideia defendida por Macedo (2013c, p. 429): “curriculantes somos todos”. Assim, entre esses “todos”, o educador possui um papel significativo junto aos educandos, que, segundo Freire (1985), seria descobrir possibilidades de mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação de um mundo menos homogêneo, mais livre, mais democrático e, por conseguinte, igualitário em oportunidades, ainda que utopicamente, porém unido na diversidade.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: A formação inicial e continuada está se preocupando em formar professores para promover uma educação de qualidade e que torne possível conscientizar-se da violação de direitos? Na tentativa de atender a demanda expressada nessa questão, recorreremos a Silva (2010, p. 51-52), que aponta:

Um dos grandes desafios para a efetivação da educação com esses fundamentos teórico-metodológicos é a formação dos profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte da formação dos profissionais nos cursos de graduação, na pós-graduação e na educação básica. Ao mesmo tempo, essa ausência de formação dificulta a produção de materiais didáticos para dar suporte às formações.

Além disso, devemos vislumbrar “que educar (e educar-se) em Direitos Humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa”, é “construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos” (CANDAU et.al.2013, p.27), o que, de acordo com Arroyo (2011, p.24.), lhe dará um maior empoderamento:

Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. [...] Mas se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores (as).

Para que tal educação se efetive, faz-se necessário que esses professores conheçam esses sujeitos, em consonância com Silva (2010, p. 45), que aborda a necessidade de se promover uma reflexão desses sujeitos de direito, “uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo”. Nessa perspectiva, é imprescindível considerar os saberes desses educandos, como Freire (1985, p.34) discute, valorizando-os: “para ser válida, toda educação e toda ação educativa devem necessariamente estar precedidas de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre o seu meio de vida concreto”. Portanto, é necessário instaurar uma política curricular que promova a inserção da EDH na formação inicial e continuada dos professores.

Para atender tal propósito, um dos desafios apontados por Capucho (2012, p.76) seria romper com a ideia de ter mais de uma educação, sendo apropriado adotar apenas uma. Para essa autora, não se trata de discutir a formação de professores da EJA ou a inserção da EDH nessa modalidade, mas “favorecer a reflexão sobre as possibilidades de diálogo entre esses campos de conhecimento”. Trata-se de superar a visão de educação como uma oportunidade somente de crescimento intelectual, para que também se promova uma reflexão desses sujeitos de direito.

Considerando o cenário brasileiro, onde ainda se encontram muitos sujeitos sem acesso à educação na idade “adequada”, como também o processo de formação inicial e continuada de professores muitas vezes mostra-se incipiente no que tange à EDH, estamos à frente de uma demanda urgente que precisa ser enfrentada. Tal enfrentamento pode ser iniciado com a implementação da EDH na proposta curricular. Ao tempo em que se busca essa implementação, nada impede que sejam realizadas propostas interventivas na área de formação de professores, visando à inserção da Educação em Direitos Humanos na perspectiva de fomentar o conhecimento dos direitos dos educandos, possibilitando-lhes algumas transformações, como: buscar respostas para os seus questionamentos; ter atitudes de enfrentamento ante a negação de direitos e de inconformismo sobre a situação de opressão que permitiu mantê-los à margem dos direitos humanos.

3 “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EXIGENTE

Da curiosidade ingênua que caracterize a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. O que significa mudar também a possibilidade de conhecer, de ir além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade (FREIRE, 2001, p.11).

A epígrafe de Freire (2001) traduz a proposta desta pesquisa, qual seja: Analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA. Mais especificamente, superar a curiosidade ingênua, ou seja, meramente opinativa, para ,com o rigor metodológico, compreender os achados com maior exatidão. Nesse sentido, ao trabalharmos com representações sociais não podemos desconsiderar as representações dos sujeitos em detrimento da ciência, como Freire (2001, p. 11) nos alerta: “Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de *supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum*”.

Desse modo, buscamos assimilar aquilo que sabemos por ouvir dizer, considerando que, para o pesquisador conseguir ter uma interpretação crítica precisa delimitar um distanciamento do contexto ao qual está implicado. Nessa perspectiva, para Macedo (2010, p.45), precisamos “ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidades, e não se satisfazem em perceber os indicativos dos fenômenos; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica”. Não se trata de tecer críticas sem compromisso, mas reflexões em busca da conscientização e mudanças necessárias.

Enquanto professora, o meu ambiente natural é a escola, a sala de aula, a relação com os alunos, colegas professores etc. Já como pesquisadora nesse ambiente, o papel torna-se mediar o processo, para que ocorra a construção de novas aprendizagens e a ampliação do conhecimento a partir deste estudo. A pesquisa de campo necessitou de vários encontros com os sujeitos e a utilização de diversos instrumentos para a coleta de informações, que possibilitassem descrever com rigorosidade as representações dos sujeitos sobre a temática.

Desse modo, neste capítulo propomos apresentar e justificar os fundamentos metodológicos que elegemos para realizar o percurso da presente investigação. Discorreremos

inicialmente acerca da descrição e da justificativa do método, tecendo algumas considerações sobre a concepção da pesquisa e o método do estudo de caso. Situamos ainda o contexto e os sujeitos da pesquisa, seguidos das técnicas para obtenção das informações. Finalizamos com as informações sobre a ancoragem da análise de conteúdo.

3.1 PROCURA, EXATIDÃO E RIGOR: DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA DO MÉTODO

A pesquisa tem um papel imprescindível na construção do conhecimento, da promoção de mudanças e dos avanços em todas as esferas da sociedade, quer seja, social, econômica, cultural ou educacional. De acordo com Pádua (2000, p.31), “[...] num sentido amplo, a pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquietação da realidade [...]”. Nesse sentido, pretendemos elucidar alguns questionamentos inseridos no contexto desta pesquisa.

Desse modo, pensando o contexto local da cidade de Ubaitaba-Bahia, na qual estão situadas as turmas da EJA e os sujeitos desta investigação, elaboramos a questão problema desta pesquisa: Quais as representações de professores e alunos sobre a inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ubaitaba-Bahia?

Partindo do cenário atual das políticas públicas para a EDH e da necessidade de discutir uma educação para humanização, surge o propósito de desenvolver esta pesquisa em uma escola pública do município de Ubaitaba- Bahia, que atende a essa modalidade de ensino na Educação Básica no Ensino Fundamental I. Assim, traçamos como objetivo desta pesquisa: Analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, buscando compreender as aproximações/os distanciamentos entre as mesmas. Daí a relevância desta pesquisa, pois, uma vez identificadas essas representações, torna-se possível sugerir e sistematizar proposições curriculares para fomentar estratégias pedagógicas que possibilitem trabalhar violações dos direitos humanos com esses sujeitos da EJA.

Para tanto, este trabalho fundamenta-se na pesquisa qualitativa, cuja preocupação é “a análise aprofundada do sujeito ou grupo social” (GOLDENBERG, 1997). Dessa forma, valoriza-se tanto a subjetividade do sujeito estudado quanto a sua interação com o mundo em que se encontra inserido. A pesquisa qualitativa nos proporcionou uma descrição fidedigna do local a ser pesquisado, dos sujeitos envolvidos, pois nos permitiu coletar, nesse espaço

privilegiado de conhecimento que é a escola, as questões que envolveram a problemática desta pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que se dará ênfase ao processo por meio das representações sociais de professores e alunos. De acordo com (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; Os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior que com o produto; O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Em outras palavras, a referida abordagem, segundo Macedo (2010), atribui importância fundante aos sentidos e significados, buscando compreender o que está sendo posto, visto que trabalha com compreensões das compreensões. Nessa perspectiva, ela não visualiza o ator social como um “idiota cultural”, pois ele também interpreta e compreende. O autor se reporta à cultura como sendo: “um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam” (IBIDEM, p.25).

Além dessas características, que traduzem a escolha metodológica adotada, a presente pesquisa possui uma inclinação à pesquisa etnográfica, que, de acordo com André (2011, p.28), é: “O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Mesmo porque os estudos etnográficos nos dão subsídios para fazer leituras densas das diversas representações capturadas na pesquisa.

3.1.1 Estudo de Caso

O contexto teórico-metodológico no qual se situou a presente pesquisa investigativa encontrou no estudo de caso a configuração mais adequada do objeto desta pesquisa, considerando que essa escolha foi determinada, por ser um método de procedimento que exige técnicas e instrumentos na coleta de dados que serão fundantes neste trabalho. Além disso, “[...] o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial” (MACEDO, 2010, p. 90). Este tipo de abordagem requer delimitação, clareza, singularidade e valor.

Optamos por um estudo de caso para analisar e interpretar as representações de alunos e professores sobre a temática, por entender que esse método possui algumas características elementares, a exemplo do que Lüdke; André (1986) nos possibilitaram compreender, como: o surgimento de novos elementos; valorizar o contexto do local pesquisado; permitiu entender mais claramente a complexidade que possui este tipo de método; propicia generalização do estudo com as experiências pessoais; possibilitou divergências; possibilita linguagem clara e articulada. Portanto, nos aproximou de resultados singulares, compreensíveis e com multi olhares, visto que a escola possui alunos residentes na zona urbana e rural¹⁰.

Ainda mediada por essa visão interpretativa sobre as características do presente delineamento que, segundo Macedo (2010, p. 89), dá feições metodológicas qualitativas à opção do estudo de caso, pode-se destacar a descoberta, que nos move nesta pesquisa, e visa responder aos questionamentos elencados em sua problematização, sendo essa característica fundamentada na ideia de que “o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; [...] o conhecimento é visto como algo que se faz e refaz constantemente”. De acordo com o referido autor:

Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problema; usando uma variedade de informações (IBIDEM, 2010, p. 89).

Foi possível observar durante a realização desta pesquisa o quanto o meu olhar enquanto professora-pesquisadora se transformou a respeito dessa temática. Metaforicamente, ganhou lentes de aumento, pois o que antes do estudo parecia imperceptível tornou-se visível. Em outras palavras, quando iniciei os estudos do mestrado, os meus conhecimentos sobre EDH eram incipientes, posto que, atuando como docente neste mesmo município, enfrentava entraves referentes à temática, similares aos das professoras entrevistadas. Portanto foi necessário, ao longo desse percurso, ir construindo e aprendendo com a pesquisa, fazendo e refazendo, por vezes, adaptações, análises e modificações no delineamento deste estudo.

Para Gil (2009), o delineamento do estudo de caso envolve algumas etapas, entre elas: a formulação e a delimitação do problema, a seleção da amostra, a determinação dos procedimentos para a coleta de dados, como também os modelos para sua interpretação. Isso

¹⁰ Estamos utilizando a nomenclatura zona rural e zona urbana em concordância com o IBGE.

nos leva a não reduzi-lo a apenas um método ou técnica de coleta de informações, mas sim considerá-lo “um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos” (IBIDEM, p.6). Sendo assim, os dispositivos de acesso às informações da pesquisa para adentrar no universo da investigação, coadunando com a perspectiva metodológica escolhida, foram a análise documental, a entrevista e o grupo focal.

3.2 “AINDA HÁ DE HAVER ESPERANÇA EM CADA UM DE NÓS”: O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi proposta na rede pública de Ensino Fundamental I, na EJA da cidade de Ubaitaba-Bahia, de onde emerge a esperança de um mundo menos desigual. Um município localizado na Mesorregião Geográfica Sul Baiano, na microrregião Ilhéus-Itabuna, zona turística da Costa do Cacau, no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, distando 450 km de Salvador. Segundo os dados do IBGE (2010), atualmente a cidade possui aproximadamente 20.691 habitantes; desses, 17.598 pessoas na zona urbana e a 3.093 pessoas na zona rural. O mapa de localização a seguir apresenta a posição de Ubaitaba em relação ao Estado da Bahia:

Ilustração 2 Localização do município de Ubaitaba - Bahia



Fonte: IBGE (08 ago. 2010). Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em Set. 2015.

O município recebeu sua primeira escola quando era ainda um arraial em 1905. Começou a mobilizar-se junto aos órgãos responsáveis somente nos anos 70, especificamente por volta de 1972, para possibilitar aos cidadãos jovens, adultos e idosos acesso à escolarização com o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Ubaitaba. Inicialmente criaram-se oito classes, das quais duas funcionavam na zona rural, e as demais na zona urbana, nas instituições Grupo Escolar Antônio Carlos Magalhães e Dalila Vasconcellos. Atualmente, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, durante a pesquisa exploratória, as escolas estão distribuídas como no quadro a seguir:

Quadro 1- Escolas do município de Ubaitaba-Bahia, que atendem a EJA no 1º segmento/ Ensino Fundamental I, com localização, ano e número de professores.

| Escolas | Localização / Bairro | Etapa/ Ano-1º segmento | Nº de Professores |
|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Antonio Carlos Magalhães | Centro | 1º ano 2ºano 3º ano | 3 |
| Hilda Lago | Bairro da Conceição | 1ºano 2ºano 3ºano | 3 |
| Isolina Sá Barros | Armandão | 1ºano e 2º ano | 1 |
| Joaquim Cardoso | Ruinha | 1ºano e 2º ano | 1 |
| Edeilda Rodrigues | Distrito de faisqueira | 1ºano e 2ºano 3ºano | 2 |
| | Oricó | Sala multiseriada | 1 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

Após a aprovação da LDBEN 9394/96, na qual o artigo 4º, inciso IV, assegura a oferta da Educação Básica em todas as modalidades, enfatizando o direito à educação ao público da EJA: “IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passou a ter um novo olhar por parte do município, porém não possuía financiamento próprio e funcionava no turno noturno como EJA, mas era indicado no censo escolar como Ensino Fundamental.

De acordo as informações da Secretaria de Educação do município, a partir do ano 2000 ocorreram algumas mudanças significativas. Nesse sentido, instauraram-se movimentações para a regularização da situação da EJA, que se consolidou em 2005 e 2006, quando foi possível iniciar um trabalho específico para esse fim. Entre outros encaminhamentos para a referida modalidade de ensino, houve a elaboração da Resolução e

Orientações Municipais para Educação de Jovens e Adultos (OMEJAs), visto que, o Sistema Municipal de Educação foi reorganizado pelo Conselho Municipal de Educação. Sua aprovação se deu em 2007, o que possibilitou à Secretaria Municipal de Educação realizar um efetivo trabalho de formação dos professores, com encontros mensais e planejamentos quinzenais, acompanhamento pedagógico, dentre outras ações.

3.3 “CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA”: QUEM COMPÕE ESSA?

O campo empírico foi constituído por uma escola da Rede Municipal de ensino–EJA, que elegemos dentre as seis escolas existentes, com destaque para o estudo das questões diretamente relacionadas à problemática, por três motivos, quais sejam: ser pioneira na EJA; possuir o 1º segmento com duração de três anos, sendo: 1º, 2º e 3º anos correspondentes aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professoras¹¹ que ensinam no turno noturno na EJA, na modalidade do Ensino Fundamental I do município de Ubaitaba-Bahia. Os sujeitos entrevistados foram escolhidos de acordo com o perfil foco da pesquisa, isto é, professoras que lecionam nas classes de EJA e seus alunos. Em seguida, criamos critérios de inclusão e exclusão para selecionar os sujeitos participantes desta pesquisa: os alunos que frequentam e/ou repetem há mais tempo o ano letivo nessa escola e as respectivas professoras.

Durante esse momento de pesquisa exploratória, foi possível perceber nas conversas informais com o gestor, com professores e alunos que o perfil, quando se fala em alunos da EJA, significa falar de trabalhadores e não trabalhadores, das diversas juventudes, das populações do perímetro urbano e rural, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens, adultos e idosos, como também indivíduos com necessidades especiais, entre outros.

Tratar de uma pesquisa dessa natureza, envolvendo seres humanos, implica para o pesquisador adotar procedimentos éticos validados pelo sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), que foi instituído para proceder à análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Para tal, a apreciação ocorre em ambiente eletrônico,

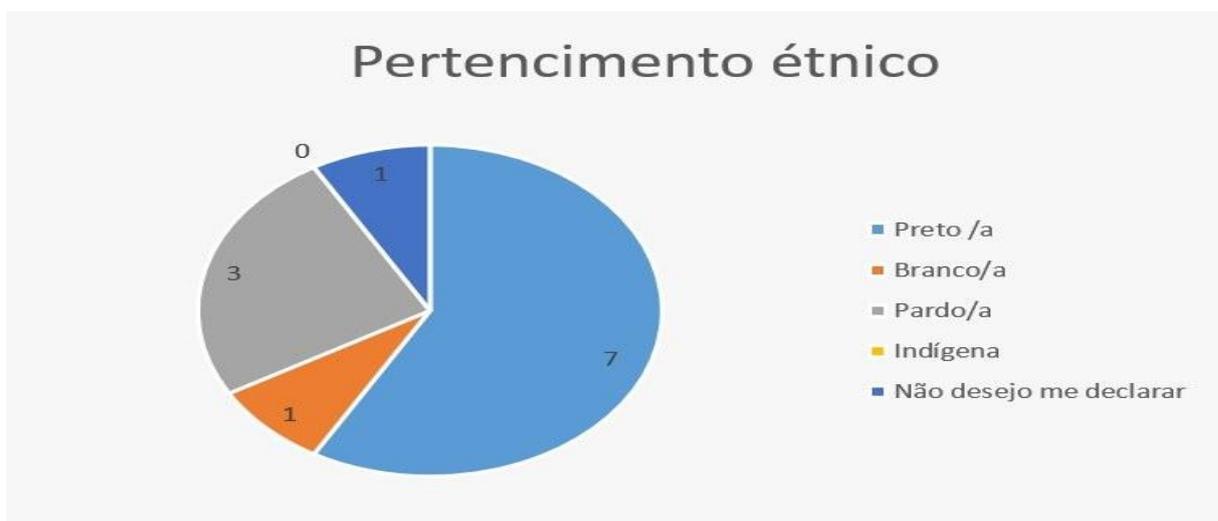
¹¹ Sempre que nos referirmos as participantes da pesquisa, utilizaremos o termo “professoras”.

por meio de uma ferramenta chamada Plataforma Brasil. Sendo assim, esta pesquisa foi submetida e recebeu autorização do CEP, conforme o Anexo A.

Após a autorização do CEP, retornamos à escola campo de pesquisa e fomos recebida inicialmente pela coordenadora da escola, que esclareceu algumas dúvidas iniciais, acerca dos alunos e professores da instituição. Em seguida, foi possível ter acesso aos dados dos alunos matriculados e relacionar os que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, como já destacado: alunos que frequentam e/ou repetem há mais tempo na unidade escolar. Somente realizando essa triagem foi possível constatar que não seria possível entrevistar a quantidade de alunos que pretendíamos apenas com esse critério, pois a maioria tinha retornado ou ingressado nos estudos há pouco tempo. Em decorrência dessa mudança do quadro de alunos, o número de professoras também reduziu para duas. Desse modo, foi realizada uma adequação e criamos mais um critério: os alunos com maior número de frequência e as professoras correspondendo à quantidade de turmas.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram alunos que estudam e professoras que ensinam no turno noturno na EJA, no segmento do Ensino Fundamental I do município de Ubaitaba-Bahia. Os sujeitos entrevistados foram escolhidos, de acordo com o perfil mencionado: 12 alunos e duas professoras. Na amostra, 60% dos alunos pesquisados eram do sexo masculino, e 40% do feminino, sendo que, com relação ao pertencimento religioso, 50% se declararam protestantes, 30% católicos e 20% outras. O gráfico 1 apresenta os resultados obtidos sobre o pertencimento étnico dos alunos:

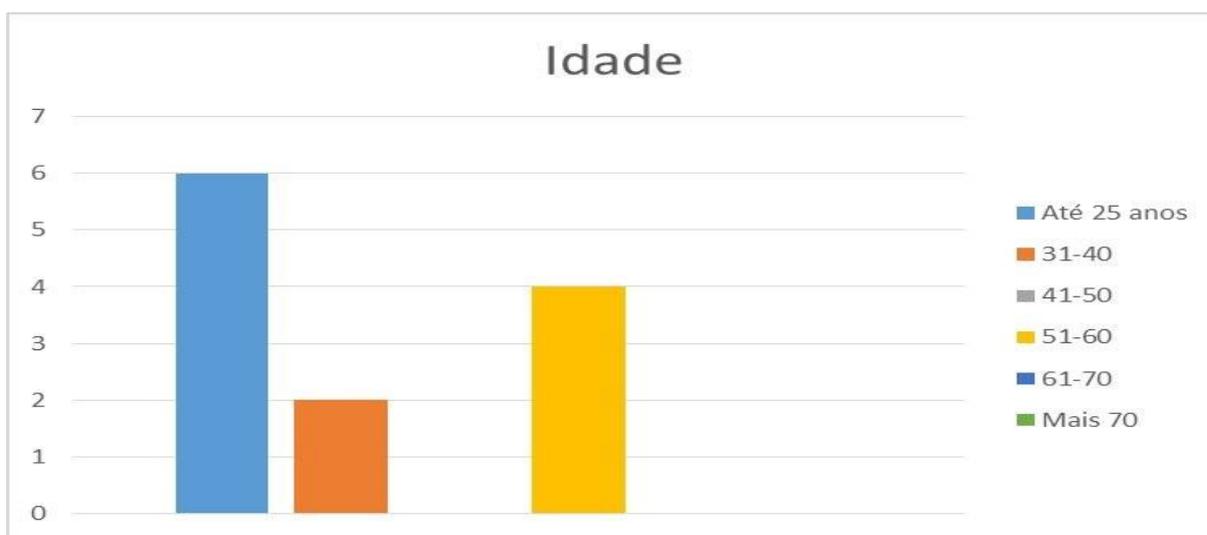
Gráfico 1- Pertencimento étnico dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos na secretaria da escola

Na amostra 58,3% dos alunos pesquisados autodeclararam-se negros, 25 % pardos, 8,3% brancos, 8,3% não desejaram declarar. Na sua maioria declararam viver com o/a companheiro/a ou que eram solteiros/as, mas 90% possuíam filho. 70% moravam com quatro a seis pessoas e 30% moravam com de uma a três pessoas, geralmente residindo em casa, sendo 50% na casa própria e 50% em casa alugada ou cedida. O gráfico 2 apresenta os resultados obtidos no que diz respeito à faixa etária dos entrevistados:

Gráfico 2-Faixa etária dos alunos entrevistados



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos na secretaria da escola

O perfil dos alunos foi bastante diversificado. Quanto à distribuição da faixa etária dos participantes, 50% tinham até 25 anos, 16,7% tinham entre 31 e 40 anos, 33,3% tinham entre 51 e 60 anos. Observamos a predominância dos alunos adolescentes e jovens nesse perfil, indicando que os adolescentes estão cada vez mais acentuando os índices da EJA, por diversos motivos, que variam desde as condições sociais, até as práticas escolares que os expulsam do contexto escolar.

Traçamos também o perfil profissional das professoras da EJA do município de Ubaitaba-Bahia, que nos auxiliam na busca por compreendermos as suas representações sociais sobre a EDH. Para tanto, organizamos o quadro com os seguintes dados acerca do seu perfil: o tempo de atuação na docência, o tempo de atuação na EJA e as disciplinas ministradas no trabalho docente na EJA. Com a finalidade de preservar o anonimato das participantes, representaremos os seus nomes através de letras, conforme o quadro 2:

Quadro 2 Perfil das professoras da EJA do município de Ubaitaba- Bahia participantes da pesquisa.

| SUJEITOS | FORMAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA | DISCIPLINAS MINISTRADAS NA EJA |
|---------------------|------------|--------------------------|-------------------------|--|
| PROFESSORA A | Magistério | 32 anos | 10 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências |
| PROFESSORA B | Magistério | 33anos | 20 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências |

Fonte: Dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada com as professoras /2016.

Evidenciamos, por meio dos dados apresentados nesse quadro, que as professoras, apesar de terem muitos anos na docência, enquadram-se na categoria daqueles que ainda não possuem nenhuma formação em nível superior¹². De acordo com § 4º do inciso 4º do artigo 87: “Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996).

Ao concluir essa etapa da pesquisa, evidenciamos a necessidade de buscar mais indícios que pudessem contextualizar essas informações micro para um nível macro dentro do próprio município de Ubaitaba- BA. Assim, foi possível evidenciar que existem similaridades no perfil dos docentes das diversas escolas que ofertam EJA do município. Como verificaremos no quadro a seguir:

Quadro 3 Perfil das professoras da EJA do município de Ubaitaba- Bahia

| SUJEITOS | TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA | DISCIPLINAS MINISTRADAS NA EJA |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|---|
| PROFESSORA C | 29 anos | 6 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |

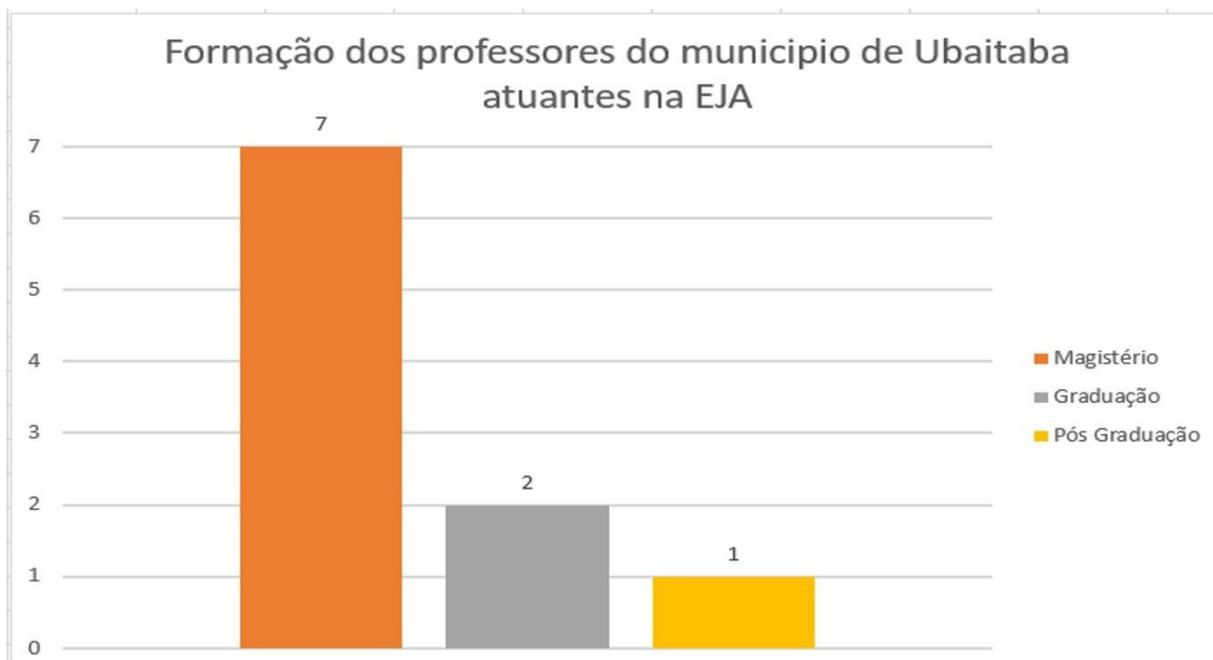
¹² A LDBEN (1996) no Art. 62 no seu Parágrafo Único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais ao que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

| | | | |
|---------------------|---------|---------|---|
| PROFESSORA D | 7 anos | 6 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |
| PROFESSORA E | 23anos | 8 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |
| PROFESSORA F | 34 anos | 24 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |
| PROFESSORA G | 29 anos | 28 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |
| PROFESSORA H | 28 anos | 15 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |
| PROFESSORA I | 22 anos | 6 anos | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências |
| PROFESSORA J | 6 | 2 | Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências. |

Fonte: Dados obtidos através da Secretária de Educação do município de Ubaitaba- BA/ 2016.

Os quadros indicam que as professoras da EJA do município possuem em comum, na sua maioria, mais de 20 anos de docência e, em média, 10 anos ou mais de atuação na EJA e as disciplinas que ministram aulas. Além desses elementos, foi possível coletar informações sobre a formação dessas professoras, como veremos no gráfico a seguir:

Gráfico 3. Formação dos Professores do município de Ubaitaba- BA atuantes na EJA.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mas as informações que os achados revelaram tornaram-se relevantes indícios para complementar esta apreciação no que diz respeito ao perfil dessas professoras. Constatamos

que 70% das professoras possuem apenas o Magistério, 20% Graduação e 10% Pós-graduação.

3.4 “CURIOSIDADE EXIGENTE”: TÉCNICAS, ANÁLISE E APRECIÇÃO DOS ACHADOS

Para obter as informações da pesquisa, utilizamos como instrumentos da coleta de informações análise documental, entrevistas e grupos focais. Corroborando a afirmativa de Macedo (2010, p.89), “o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”, a intenção de combinar esses três instrumentos se deve ao fato de entendermos que as informações contidas no currículo da EJA, as respostas das professoras às entrevistas e dos alunos às questões lançadas nos grupos focais podem nos revelar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática Direitos Humanos no currículo da EJA, o que poderá nos auxiliar na construção de estratégias pedagógicas para trabalhar a violação dos direitos humanos na referida modalidade.

Entre essas técnicas utilizadas no decorrer da coleta de informações e que tem ajudado desde a pesquisa exploratória, está a análise documental das OMEJAs desse segmento do Município campo de pesquisa, já que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não está disponível desde a pesquisa exploratória até o término desta coleta de dados. Assim, este documento é considerado como “[...] uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...]” e paralelo a isso “[...] ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coletas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Nesse sentido, esse documento complementou as outras duas técnicas, como também possibilitou compreender as aproximações/distanciamentos entre o currículo prescrito e o praticado.

Embora a intenção não tenha sido fazer uma análise documental extenuante, acreditamos ser pertinente o estudo das OMEJAs do município de Ubaitaba-Bahia, que se constitui um subsídio para as Unidades Escolares da EJA, sendo assim, uma fonte de informações passível de análise, compreendendo o currículo também como um documento de identidade (SILVA, 2010). Assim, propomos analisá-lo tomando como referência os seguintes questionamentos: As OMEJAs do município de Ubaitaba-Bahia contemplam as discussões da EDH? Trata-se, portanto, de investigar se a prescrição e a prática estão em

concordância, ou seja, se o que está expresso no documento se aproxima das representações dos professores e alunos.

Por entender a complexidade da atividade docente e os professores como sujeitos dotados de conhecimentos, saberes e experiências situadas concretamente, e reconhecer que os alunos estreitamente implicados nesse processo não são meros receptores de conhecimento, mas sim sujeitos “atores curriculantes”, optamos pelo uso de mais dois instrumentos de coleta de informações: a entrevista e o grupo focal, tendo como base de raciocínio da complementaridade dos instrumentos e o quanto caminhos metodológicos distintos podem cooperar para uma visão mais abrangente do objeto pretendido. Isto porque a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa requer atentar para os sentidos que as representações dos sujeitos assumem a partir dos seus contextos de formação e de atuação, das suas condições de trabalho e de suas histórias de vida.

Utilizamos a entrevista em forma de tópicos semiestruturados com perguntas abertas como recolha de informações junto às professoras. Essa técnica promoveu essa interação entre pesquisador e pesquisado, um clima de influência recíproca entre ambas as partes, e principalmente no tipo de entrevista, definida como não padronizada, que nos possibilitou readaptações e um esquema de questões mais flexíveis. Como instrumento, utilizamos a gravação de áudio e anotações, visando verificar e colher informações acerca da problemática.

Além dessa técnica, optamos por realizar o grupo focal com os alunos das turmas da EJA na escola campo de pesquisa, dada a abundância de informes imprevisíveis que esse tipo de entrevista grupal permitiu: a apreensão de ideias, experiências e pontos de vista desses sujeitos. Nesse espírito, Gatti (2015, p.11) discorre com pertinência acerca do grupo focal que:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham um traço em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Corroborando Gomes (2010, p. 283), quando também se reporta a essa técnica como sendo “apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos”. No decorrer da realização desta etapa da pesquisa, foram realizados dois grupos focais. As entrevistas coletivas com sujeitos que participaram desses grupos foram esclarecedoras e possibilitaram aprofundar algumas questões pontuais não perceptíveis no

primeiro momento, pois a entrevista configura-se um “poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve” (MACEDO, 2010, p. 103).

Após a coleta dessas informações, e transcrição das entrevistas individuais e dos grupos focais, fez-se necessário proceder à seleção do que realmente vai ser aproveitado no trabalho, para análise teórica, que em parte supomos ter desenvolvido nesta parte da pesquisa, e posteriormente com as informações obtidas com as técnicas citadas. Para tanto, necessitamos de uma técnica para organizar e descrever as informações, de modo a fornecer respostas ao problema investigado.

Por essa motivação nos respaldamos na Análise de Conteúdo para analisar as representações sociais dos alunos e professores sobre a referida temática. Para Gomes (2012, p.84), através dessa análise “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Isso corrobora Macedo (2010, p.145), que define essa análise como sendo “um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa”.

Para tanto, adotamos as etapas próprias da Análise de Conteúdo, seguindo a proposta de Bardin (2006), organizadas em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De acordo com Bardin (2006), a fase da pré-análise consiste na organização do material e sistematização das ideias nas seguintes etapas: a) leitura flutuante para estabelecer o contato inicial com a documentação, passando a ter aproximação com o conteúdo do texto; b) a escolha dos documentos que serão analisados; c) referenciar os índices e elaborar os indicadores, por meio dos recortes de textos nos documentos de análise; d) a determinação de indicadores. Essa primeira fase, no presente trabalho, já está em decurso desde o momento de localização dos documentos fornecidos pela Secretária de Educação, inicialmente das OMEJAs do município, pois nesta etapa exploratória foi possível constatar que o PPP da escola foi extraviado, portanto, está em processo de reconstrução. Assim, foi feita a sistematização dos documentos e a organização em arquivos pessoais de todo o material, para o momento de leitura desse documento.

Na segunda fase, ocorreu a exploração do material tendo como base esses três elementos: a codificação, a classificação e a categorização. Bardin (2006) considera esse

momento básico para a compreensão e aprofundamento sobre os dados. Nesse momento foi possível fazer várias leituras no intuito de analisar todas as fontes coletadas, inclusive as das entrevistas. Logo após realizamos a classificação e, em seguida, surgiram os desdobramentos das categorias analíticas da pesquisa, para que pudéssemos responder à problemática e aos objetivos da pesquisa. É válido ressaltar que as categorias foram elaboradas considerando duas concepções: a definição *a priori*, tendo como ponto de partida os objetivos, como também não definidas *a priori*, pois emergiram das falas do sujeito (FRANCO, 2012).

Na terceira fase, referente ao tratamento dos resultados, inferências e interpretação das falas e dos demais dados dos sujeitos que participaram da pesquisa, estabelecemos quadros e seções dos resultados a partir do material analisado. Organizando sempre um diálogo com a literatura do campo que está sendo estudada, com o intuito de ampliar o conhecimento acerca da temática.

Nesse momento, as informações colhidas entre os diversos atores foram confrontadas, contrapondo aproximações e distanciamentos, o que mais se adapta com a proposta do objetivo da pesquisa. As informações básicas foram resumidas em quadros, gráficos e tabelas. Relacionamos essas informações com outros conhecimentos já elaborados. Por último, passamos a uma reflexão sobre a informação já estruturada, que de acordo com Macedo (2010, p.139):

É nesse momento que se inicia o esforço de organização e síntese, que, no estudo, vai ter seu momento nas considerações conclusivas. É o momento também de estabelecer totalizações relacionais com contextos e realidades históricas conectadas à problemática analisada; de construir tematizando as respostas às questões formuladas quando da construção da problemática da pesquisa; de elaborar metanálises nas quais poderão brotar novas análises, novos conceitos, compondo um tecido argumentativo pertinente, rigoroso e fecundo, em termos da construção do conhecimento visado.

Assim, nesta etapa foi realizado um encontro entre os resultados referendados: conhecimentos buscados na pesquisa junto aos participantes que foram as representações sociais dos alunos e professores acerca da referida temática, a análise das OMEJAs e o levantamento bibliográfico. Isto foi de grande valia, pois em diversos momentos os sujeitos tiveram opiniões que se aproximavam e se distanciavam. Nessa perspectiva, “a triangulação é um recurso sistemático que dá valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade” (MACEDO, 2010, p.141). Espera-se que agora com esses resultados, seja possível sistematizar

futuramente proposições curriculares para fomentar estratégias pedagógicas que possibilitem trabalhar violações dos direitos humanos partindo do contexto, das vivências e saberes desses sujeitos.

4. CURRÍCULO, EDH E EJA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS

[...] Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1992, p.27-28).

Aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas, como nos ensina Freire (1992) significa, neste processo de pesquisa, um exercício que envolve rigor teórico e sensibilidade empírica para as apropriações necessárias do aprendido. Nessa perspectiva, trata-se de buscar movimentar os conhecimentos científicos e as experiências dos sujeitos na tentativa de transformar, reinventar e compreender os acontecimentos vividos pelos mesmos.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar as representações sociais dos professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA. Propomos discutir os resultados encontrados por intermédio de algumas técnicas utilizadas, quais sejam: entrevista, grupo focal e análise documental das OMEJAs. As duas primeiras para obter as representações sociais dos sujeitos e a segunda utilizaremos como um uma espécie de “documento de identidade” passível de análise, já que, como mencionamos anteriormente, o PPP não está disponível até o término desta coleta de informações. Ressaltamos que as OMEJAs também possuem representações, entretanto o recorte que fizemos nesta pesquisa se atém aos professores e alunos, porque optamos em “pensar com o outro e não para o outro”.

Desse modo, consideramos nesta pesquisa este documento como “[...] uma fonte não-reativa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39), que permitiu identificar o que está posto no currículo prescrito. Trata-se, portanto, de investigar se a prescrição e a prática estão em concordância, ou seja, se o que está expresso no documento se aproxima das representações dos professores e alunos. Para tanto, partimos do seguinte questionamos: As OMEJAS do município de Ubaitaba-Bahia contemplam as discussões da EDH?

Foi preciso considerar uma das proposições da Análise de Conteúdo de que não se trata de colocar “uma camisa de força” nas falas dos sujeitos, tentando manipular as suas respostas para atender aos critérios formulados *a priori*. Nessa perspectiva, emergiram das representações sociais dos sujeitos as categorias que provocaram a inferência do posicionamento dos teóricos e da pesquisadora.

Esse tipo de categorização propõe evitar a fragmentação do discurso e da análise das convergências e divergências. Morin (2001, p.36) aborda que “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto, para que adquiram sentido”, isso nos ajuda a pensar sobre a atitude fragmentária do saber, visto que ela impede que sejam visualizados e conhecidos de maneira contextualizada os modos dos sujeitos compartilharem suas crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Nessa perspectiva, buscou-se em cada mensagem que se apresentou das diversas formas, “seja ela verbal (oral ou escrita)¹³, gestual, silenciosa, figurativa” (FRANCO, 2012, p.12), o significado e sentido expresso através das representações sociais que essencialmente foram atreladas às condições contextuais de seus elaboradores.

Portanto, os principais resultados da busca pelo estudo das representações apontaram para a organização de quatro seções, que reúnem as unidades das informações coletadas dispostas do seguinte modo: a primeira aborda as representações sociais dos professores da EJA sobre a EDH; a segunda versa sobre as representações sociais dos alunos sobre a EDH; em seguida, sobre a inserção da EDH no currículo da EJA e, por fim, aproximações e distanciamentos entre as representações sociais sobre a inserção da EDH no currículo da EJA.

4.1-“DIREITOS QUE TODOS NÓS TEMOS QUE TER”: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDH

Os estudos das representações permitem-nos desvelar os sentidos e significados dos autores educacionais no contexto escolar, por isso nos ajudam a compreender as questões pedagógicas, institucionais, culturais, formativas, entre outras. As teorias das representações sociais possibilitam localizar os sujeitos no contexto, por isso iniciamos esta seção com alguns questionamentos: Porque a maioria dessas professoras não acessa os cursos de licenciatura? Porque as políticas de formação de professores contemporâneas ainda não alcançaram essas professoras para darem prosseguimento a sua formação? Durante a pesquisa de campo ficou evidente nas representações sociais, que elas não deram continuidade aos estudos, ou seja, não ingressaram no ensino superior, não por falta vontade em continuar seu processo formativo, mas porque não tiveram oportunidade.

Assim, quando as políticas de formação foram efetivadas através do cumprimento das exigências legais propostas pela LDBEN, n.º 9.394/96, a qual prevê a graduação superior para

¹³ As entrevistas que compõem o corpo desta análise foram transcritas com fidelidade à linguagem oral expressada pelos sujeitos.

todos os profissionais atuantes na educação, através da qualificação em serviço, os professores se depararam com percalços, pois existiam outros entraves que impediam o acesso à universidade, como, por exemplo, a distância entre o município de Ubaitaba e a instituição de ensino superior, localizada no município de Ilhéus.

Em se tratando da formação dos professores da EJA do município de Ubaitaba-Bahia, encontramos nos achados desta pesquisa que, dos 10 professores, sete possuem apenas magistério¹⁴, dois graduação e um pós- graduação. Isso indica a urgência do investimento na formação inicial em nível superior, visto que o relato da Professora A traduz que a formação em processo não está atendendo aos desafios encontrados na sala de aula, sobretudo porque requer “professores devidamente preparados e com sensibilidade para ensinar o que os jovens e adultos declaradamente precisam e desejam em vez de lhes apresentar currículo e programas previamente prontos, padronizados sem relação com o seu mundo de interesses” (FREITAS, 2016, p. 167).

De acordo com Ventura (2012, p. 73), “Para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio [...]”. Desse modo, percebemos que existe um distanciamento entre o proclamado e o efetivado, pois, embora os marcos legais e as pesquisas apontem para a necessidade de formação, principalmente, nas licenciaturas, para atender as especificidades da EJA, o que se evidencia é a ausência de formação dos professores que lidam com esse público na educação básica.

O que reafirma a abordagem de Ventura (2012) é a necessidade de se repensar a formação de professores como uma atividade de grande relevância, mas que é tida como uma atividade de menor importância. Tal fato por vezes evidencia-se nas redes municipais na prática e nos estimula a algumas indagações: Quais os critérios de escolha dos professores que vão atuar na EJA? Aqueles que estão perto de se aposentar? Ou seriam os que não dispõem

¹⁴No Brasil, a habilitação para o magistério era obtida dentro do ensino profissional, e os que faziam o curso em nível médio obtinham a formação para exercer a profissão com estudantes da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ao ser implementada, a LDBEN (Lei nº 9394/96) afirma a exigência que seria feita a partir do fim da década da educação, que foi um período de 10 anos contados a partir da publicação da lei. Esse período de 10 anos seria uma fase de adaptação aos professores, Estados e Municípios, mas ainda existem muitos professores com formação de nível médio atuando [caso de Ubaitaba], o que na prática estendeu o fim dessa década da educação.

de tempo durante o dia, pois atuam em outras áreas? Talvez aqueles que atuam na EJA para complementar a sua carga horária? Além disso, pode perpassar por outro ponto: os cursos de licenciaturas propõem disciplinas específicas sobre a EJA nos seus currículos?

Portanto, essa reflexão acerca da importância da formação para atuar na EJA não se trata de uma culpabilização dos professores que atuam na EJA no município de Ubaitaba, mesmo porque a precarização da formação e, por consequência, do trabalho docente não é um caso isolado deste município. Essas constatações devem servir para que ocorram avanços, “mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças” (VENTURA, 2012, p.80). Desse modo, precisamos, diante desses desafios, discutir indicativos de mudanças para o processo formativo dos professores da EJA, buscando promover a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

Nesse viés, as informações colhidas dão conta de evidenciar as necessidades de formação das professoras, que também são referentes à EDH, quando elas abordaram em suas acepções que sentem essa necessidade:

“Mas a gente queria explicar um pouco, se aprofundar mais para eles... mas a gente aqui!!! [...]” (Professora B, entrevista concedida a pesquisadora, 2016).

“Eu acredito que sim, porque a gente tá aqui... eu mesmo tenho trinta e poucos anos na educação, a gente tem coordenadores que nos orientam a gente toma cursos, a gente assistiu palestras... mas ainda é pouco para lidar com certos alunos, para poder defendê-los, orientá-los... ainda é pouco, eu acredito precisaria sim de uma formação” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Essas representações das professoras denunciam os entraves que a ausência de formação inicial e a formação em momentos pontuais propicia resultados que não permitem reconhecerem-se como participantes daquilo que eles constroem. De acordo com Capucho (2012, p. 37):

A formação nessa perspectiva não pode circunscrever-se ao espaço escolar, mas também não podemos desconsiderar que esse seja o espaço privilegiado para que jovens e adultos (as), das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaços com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania.

Assim, como essa autora aborda e constatamos no relato da Professora A, não podemos reduzir a formação apenas às atividades desenvolvidas no âmbito das reflexões

pedagógicas, apesar de ser este contexto um espaço privilegiado para que os alunos e professores da EJA possam ter acesso à compreensão dos conhecimentos históricos que se inter cruzam com a sua própria história de vida.

Dessa perspectiva, é necessário que o professor reduza as possíveis lacunas existentes na sua formação, para que possa viabilizar essa conscientização da sua condição enquanto sujeito de direito. Consideramos que os professores nesse contexto têm um papel proeminente, não como meros transmissores de conhecimento, mas enquanto “intelectuais transformadores”, como discorre Giroux (1997). Portanto precisam de uma formação para que, diante das situações na sala de aula que necessitam da sua intervenção, possam contribuir “para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, uma vez que a efetividade dos direitos positivados exige necessariamente o conhecimento e a ampliação de novos direitos, o engajamento em prol de outra sociedade possível” (CAPUCHO, 2012, p.38).

Segundo Rodrigues e Neto (2012, p.132), ao abordarem a respeito da formação dos professores para atuar na EJA:

Observamos que é necessário aos professores que atuam na EJA, em especial aqueles que não tiveram em seus cursos de formação um estudo direcionado a essa modalidade de ensino, uma possibilidade para aprender o novo, abertura, comprometimento e liberdade para redimensionar suas práticas. Para tanto, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhes permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a prática docente apresenta.

Sendo assim, evidenciam a necessidade de que ocorra um avanço no campo teórico, de repensar a sua prática através de pesquisas, da participação desses professores nos movimentos sociais que lhes garantam um maior empoderamento para questionar padrões sociais pré-estabelecidos. Apontando a necessidade de “um corpo de profissionais educadores (as) formados (as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p. 21).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 40), a Educação em Direitos Humanos é um dos preceitos a serem considerados na formação dos professores da educação básica, como exposto a seguir:

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é

uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

A partir das necessidades contextuais e exigências normativas, a formação dos profissionais da educação deve considerar a educação em e para os direitos humanos como uma necessidade estratégica, tanto no âmbito formativo como na a ação educativa, daí a necessidade de compreender as representações sobre direitos humanos. Segundo as professoras entrevistadas, a representação de direitos humanos aparece como locomoção, pois permite direitos a se locomover livremente nos diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas. Assim, torna-se visível a necessidade de uma educação voltada para a Educação em Direitos Humanos, mas a maioria dos professores ainda não possui uma formação em nível superior. Porém, devido à participação em diversos espaços, ainda que não sejam formativos de ensino superior, têm a sua representação sobre Direitos Humanos, como veremos a seguir:

“Direitos humanos...todo ser humano tem o direito de ir e de vir, a depender da situação, em qualquer situação dele, ele tem... ele deve ter o tempo dele para tudo, e nós temos que respeitar o direito de cada um, o direito de cada um, então...nós estamos aqui para acolher esse pessoal que não tiveram (sic) o tempo suficiente para estar em banco de escola e a gente tá aqui para servi-los, dar a eles o que nós podemos passar...”(Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Direitos Humanos pra mim são direitos que todos nós temos que ter, que as vezes negados, e na sala de aula a gente percebe muito que há essa...Difícil explicar isso...” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

As representações sociais sinalizam que as professoras da EJA do município de Ubaitaba-Bahia compreendem os Direitos Humanos apenas na dimensão dos direitos civis, quando representam como “o direito de ir e vir” e “direitos que todos temos”. Assim, essas representações necessitam ser ampliadas de modo a contemplar os direitos sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais, como afirma a Constituição (1988), que devem ser preceitos constitucionais, concebidos como valores fundamentais para a dignidade humana.

Percebemos nas representações sociais das professoras, mesmo de modo limitado, que elas compreendem a relação existente entre a EJA e a EDH. Isso também se justifica pela afirmação de (SILVA, COSTA, em elaboração, não paginado):

o debate sobre os direitos humanos no Brasil e na América Latina, historicamente é muito recente. Praticamente ele surge, de forma mais ampla, por mais contraditório que pareça, no período de ditadura civil

e militar, de 1964 a 1985, com a participação dos movimentos sociais organizados, que começam a lutar pelos seus direitos, inicialmente, em defesa dos direitos civis e políticos, e ampliados gradativamente, nos marcos legais, para os direitos sociais, culturais, étnicos e ambientais.

Nessa perspectiva, suas representações possuem o que é evidenciado diariamente nas turmas da EJA: a falta de conhecimento histórico da luta pela conquista de direitos, necessitando uma formação que lhe possibilite um posicionamento político diante das diversas situações de violações de direitos, contextualizando com o que historicamente está propiciando isso ocorrer.

Desse modo, o currículo escolar não pode silenciar, diante das diversas violações de direitos, e sim estabelecer um diálogo sobre as questões relacionadas aos direitos humanos no cotidiano escolar, mas, para que isso aconteça nos atos de currículo, deve-se ter “a compreensão da História que temos, uma vez que, históricos, mulheres e homens, nossa ação não apenas é histórica também, mas historicamente condicionada” (FREIRE, 2001, p. 32). Por isso é fundante que o professor tenha os conhecimentos históricos necessários, buscando compreender os aspectos que nos condiciona para intervir de modo a contribuir na luta contra as injustiças sociais através da nossa prática educativa.

Diante das representações sociais das professoras ao abordarem a respeito da EDH, foi possível analisar que a linguagem se apresenta de várias formas e as ideias e pensamentos não se constroem isoladamente. “Por isso, na expressão de cada pensamento individual encontra-se a síntese do pensamento coletivo” (RANGEL, 1994, p.10), pois o relato das professoras é carregado do vivenciado por elas no seu cotidiano, até mesmo o desconhecimento sobre a referida temática. Até nas reticências, nas pausas e interrupções que precedem a continuidade do pensamento podemos perceber que elas vão “ao fundo de si” para encontrar respostas sobre o assunto. De acordo com Franco (2012, p.13) “torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores”.

Como pesquisadora, percebi, em alguns momentos, através das reações e sentidos atribuídos aos sujeitos desta pesquisa que eles demonstraram certo desconforto em responder alguns questionamentos. Inicialmente, isso ocorre por causa da falta de formação e conseqüentemente de conhecimento sobre a EDH, visto que ainda são muito recentes as políticas que a difundem. Portanto, também são pouco difundidas nas formações do município, pois, apesar de constarem alguns princípios nas OMEJAs, percebemos que não os

reconhecem, devido a uma priorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Nessa compreensão, durante as entrevistas com as professoras, quando lhes foi perguntado se já tinham ouvido falar sobre EDH, responderam *“sim, já tive alguns aprofundamentos, alguns aprofundamentos mesmo dentro do EJA, e foi uma palestra, assim, sobre direitos humanos muito proveitosa... muito, muito, muito”* (Professora B) *“Já, também em televisão, em palestras”* (Professora A), quando indagada a respeito do que viria a ser a EDH *“Ah... essa a Educação em Direitos Humanos... puxa outra conversa pra ver se vai entrando aí...”* (Professora A) e *“realmente me deu um branco agora...gente”* (Professora B).

Essas representações indicam o quanto as questões relacionadas à EDH são pouco discutidas no município e, por conseguinte existe um silenciamento das professoras. Desse modo, quando perguntamos se elas trabalham essas questões em sala de aula, responderam: *“um pouco ... um pouco”*, pois, mesmo ainda não tendo uma formação que lhes possibilite ter um conhecimento no sentido dos marcos legais que dão subsídios a essa prática, elas já possuem conhecimentos prévios a esse respeito, mas utilizando outras terminologias, tais como: direitos humanos, negação de direitos, relacionando-os com a sua prática na EJA que corresponde à garantia do direito fundamental à educação.

Esse conhecimento é em função dos saberes da vida, da compreensão das formas tão precarizadas de viver que saltam aos olhos, da indignação com as negações de direitos e sensibilidade de não ignorar os significados das diferentes formas de viver dos jovens e adultos. O mal viver dos alunos e dos professores fomentam indagações e repolitizam o currículo (ARROYO, 2011).

4.2-“FORAM DADAS CONDIÇÕES DE PODER, DE QUERER?”: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EDH

Os alunos da EJA, participantes desta pesquisa, possuem similaridades com os sujeitos da EJA do sistema educacional brasileiro, em concordância com a descrição apresentada pelos seguintes autores: Andrade (2008); Arroyo (2001); Capucho (2012); Ventura (2012). Ainda que possuam mundos específicos, cada um apresenta sua história de vida, formação social, situação econômica, nível de necessidades e aspirações. Assim, fica compreensível que possuem uma característica marcante, qual seja: a heterogeneidade. Essas diferenças não se configuram apenas pela faixa etária, mas pelas origens, histórias de vida, crenças e perspectivas, pois são pessoas que trazem as marcas do preconceito e da exclusão.

Portanto, é forçoso pensar quem são esses sujeitos da EJA, suas expectativas em relação à escola, os conhecimentos que possuem a seu respeito, sobre o mundo externo e sobre as pessoas que os cercam. Talvez assim, partindo dessas informações, seja possível explicar o seu não reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, pois “As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens” (ARROYO, 2006, p.25).

Torna-se relevante abordar a necessidade de superar a visão da EJA apenas pelo viés compensatório, uma vez que esses alunos não voltaram à escola para recuperar um tempo perdido e distante, mas com o intuito de suprir necessidades de construção de novos saberes, relacionando-os às suas vidas no presente. Isso ficou evidente na fala dos entrevistados, quando abordam as expectativas relacionadas à escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos, querem se sentir sujeitos ativos, exercendo seus direitos com plenitude:

“Eu também não tive assim a oportunidade de estudar quando era criança porque morava na roça... e antigamente era muito difícil porque não existia carro, né... depois que eu cresci... me casei... continuei assim morando na roça... tive muitos filhos, todo mundo da roça tu sabe que a leitura é muito pouca... mas aí minhas filha foi crescendo e aí eu pedia... toda vez que eu trabalhei assim em comércio, né... aí eu pedia e elas fazia minhas anotação tudo, né... vendia perfume elas anotava, ajeitava tudo... mas aí as filha foi casando e foi indo embora... foram tudo embora... aí fiquei só... foi isso que me fez estudar... comecei da primeira série. Já estou na quarta... estudando... e estou muito alegre porque agora já faço minhas anotação... vem um perfume eu já anoto tudo direitinho... eu já estou bastante alegre e agradeço a Deus por essa oportunidade que eu já moro na rua, né... mas eu já morei muito na roça e era muito difícil pra gente... é... longe da cidade... já sofre muito na roça, né... e hoje tudo a vontade assim, no comércio, né... tudo é mais... aí eu agradeço a Deus, né... por essa oportunidade que ele me deu, né... nessa idade... sessenta e cinco anos tô estudando... (risos)” (Aluna A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Sabemos que os traços dos alunos da EJA são: pessoas com experiências de vida, atuações sociais e profissionais consolidadas e guardam muitas peculiaridades. Isso estará presente no dia a dia da classe e pode ser um grande aliado do professor na busca por um processo de ensino-aprendizagem. Percebemos na representação da aluna a sua persistência em lutar para estar na escola e que isso lhe proporcionou uma maior autonomia para desempenhar as suas atividades profissionais. De acordo com Gadotti (2013, p. 22):

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

Sendo a educação um direito que aponta para conquistas, então se torna um direito básico e necessário que pode ser considerado como um alicerce para obter outros direitos, portanto negar o direito à educação significa negar também direitos, como: trabalho, moradia, lazer, saúde, entre outros, fundamentais para o exercício da cidadania, conseqüentemente a construção de uma sociedade justa e democrática. Desse modo, nos exige ter consciência de que “é impossível não reconhecer que não podemos “escapar da educação”. Tampouco ela pode nos escapar, pois se isso se passa, o mais provável é que não nos tornemos humanos, ou que não nos humanizemos cada vez mais” (ANDRADE, 2008, p. 55).

Porém, embora existam avanços através dos marcos legais, percebemos que o direito à EJA ainda não corresponde a uma realidade para muitos brasileiros, e ainda há uma disparidade entre o dito da legislação e a materialização desse direito, encontrando limites para efetivar os direitos proclamados. É inegável que o direito à educação tem sido conquistado gradativamente, pois percebemos nas representações dos alunos da EJA que os seus filhos já estão tendo acesso a uma escolarização em maior grau do que possuem, inclusive lhes incentivando a continuar e a inserir-se no processo. Isto, porém, não nega as desigualdades presentes no país, pois não lhe foi garantido esse direito no passado e lhes é dificultado no presente (CAPUCHO, 2012). Sobre essas dificuldades que impediram o processo de escolarização, a Aluna B diz que:

“Eu voltei estudar agora, né... que logo nova eu morava na roça, né... e na roça tinha muita dificuldade... mas a roça que meu pai comprou era próxima ao arraial chamado Taboquinhas... mas dava pra gente ir e estudava lá... e estudei... comecei a estudar... depois ele vendeu essa roça e foi pra uma bem longe... lá na Serra da Jacutinga, que era muito longe lá do colégio... aí teve a gente que parar... tudo... quando eu parei já tava com mais de vinte anos de idade, aí eu cheguei e me casei... aí quando eu casei não tinha quem tomasse conta de meus filhos, porque eu fiquei longe da minha família... aí chegou e eu parei tudo o estudo... fiquei um monte de ano... mais de dez anos sem estudar... aí foi... eu estudei mais um pouquinho na roça que eu morei depois de casada... aí depois eu estudei mais outro pouquinho, mas não pode continuar sempre... porque eu mudei de... fazenda... porque meu marido trabalhava numa fazenda... aí quando eu fui me mudar pra fazenda aí foi que eu fiquei parada mais de quinze anos... agora eu

tenho uma filha minha, né... minha filha se formou... inclusive ela trabalha aqui nesse colégio, graças a Deus... e aí ela me incentivou 'vá minha mãe... vá minha mãe... pra senhora não ir esquecendo do que aprendeu antes'... porque tava com dificuldade de eu aprender conta, né... eu só lia porque ainda lia a palavra de Deus, né... a bíblia... ainda leio mais por isso... senão até pra ler tava com dificuldade... aí, graças a Deus, que pra contar... pra fazer contar essas coisa eu tinha muita dificuldade... aí eu cheguei e minha filha me incentivou... aí e hoje mesmo eu voltei... e até hoje tô me sentindo bem, graças a Deus... só isso..." (Aluna B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Podemos dizer que essa aluna salienta o fato de morar na “roça” como um dos principais obstáculos a impedirem seu acesso à escolarização, em virtude da ausência de escola no lugar onde vivia com a família. Essa revelação possibilita inferir que o direito à educação não alcança a todos ou o faz tardiamente e de modo precarizado. Nesse caso, consideramos a fala dessa aluna reveladora para explicar a sua presença na EJA, já que os deslocamentos familiares em busca de outras condições de vida também contribuíram para dificultar a sua permanência na escola. Assim, diversos elementos, como: falta de escola na área rural, deslocamentos da família, necessidade de cuidar dos filhos se somam e formam um acúmulo de desvantagens quase intransponíveis e que interferem na conquista de direitos básicos, como a educação.

Cabe ressaltar que as trajetórias de escolarização dos alunos da escola campo de pesquisa na EJA são diversas, mas possuem sempre algo em comum: a violação do direito fundamental à educação, interferindo diretamente no usufruir de outros direitos. Isso permite dizer que o direito à educação está associado a outros direitos e implica pensarmos no porquê da Educação em Direitos Humanos observar que “os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes” (CAPUCHO, 2012, p.130). Sendo assim, a Aluna X afirma que:

“Bom... só da pra gente conquistar tudo isso estudando, né... porque através dos estudos que a gente consegue aprender... compreender... e sabe do que é nosso direito e o que não é nosso direito... saber onde a gente poder chegar e onde a gente não pode chegar... eu acho que através dos estudos é que a gente vai conseguir...” (Aluna X, entrevista concedida à pesquisadora, 2016)

A representação social da aluna sinaliza que a escola tem um sentido especial, pois serve como passagem para outros espaços, como nos aponta Arroyo (2011, p.372): “Essa centralidade dá um lugar especial às lutas pela escola, atreladas ao conjunto de lutas por outros lugares, por reconhecimento”. Assim, o acesso à escola ficou evidenciado como facilitador para “o acesso” e “não acesso”, “saber onde a gente poder chegar e onde a gente

não pode chegar”, a territórios, postos, hospitais, judiciário, dentre outros, dando novos sentidos à luta pela cidadania.

Mesmo com a consciência da importância da escola como lugar de acesso a outros lugares, os estudantes evidenciaram ainda nas representações e nas memórias dos diálogos informais realizados com os sujeitos que não fica perceptível a sua consciência de que esse direito fundamental à educação lhes foi negado.

“Porque eu na época eu nunca pensei em estudar... minha mãe não me botou e eu também nunca pensei em estudar... botei minhas filha tudo... formei... mas nunca pensei em estudar... viu...” (Aluna B, entrevista concedida a pesquisadora, 2016).

“Eu é seguinte... eu comecei... novo... eu... eu comecei a estudar novo... agora só que é seguinte... eu nunca liguei pra estudar, entendeu? E eu ficava também com minha vó... eu comecei também a trabalhar muito moderninho... entendeu... e aí depois eu vim pra cidade... e aí também... eu nem imaginava também de aprender dirigir, entendeu... e agora... eu...tô estudando pra mim tirar a minha habilitação...que eu... dependo dela... pra viajar na pista... é tanto que é o seguinte... eu só rodo mais em... estada pedestra... porque... eu necessito da minha habilitação... é... aí se eu não vortasse os estudo, aí... ia ficar muito difíce... porque lá eu tenho que mexer em computador... eu podia até passar nas baliza, né... porque eu tenho experiência... mas quando eu fosse pro computador ia ser um pouco mais difíce... é ou não é...” (Aluno C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Que quando eu comecei estudar tava novo mesmo... que quando eu ia pra escola era muito atrito na escola... meus colega mesmo era uma confusão atrás da outra... brigava demais... e aí eu todas as escola que eu ia desistia... aqui mesmo tem quase dez anos eu estudando... mas... desistindo... brigando mais os colega... porque eu mesmo... eu tento estudar, mas se uma pessoa ficar me perturbando demais, eu não aguento, não...(Aluno D, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Por essas representações e outras vivenciadas no processo desta pesquisa, tornou-se evidente a necessidade da superação dessa visão ingênua de culpabilização revelada por esses sujeitos nesses fragmentos. De acordo com Freire (2014, p.80):

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dos dominantes a inculcação dos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem elas, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

Desse modo, Freire (2014), ao problematizar essas questões, nos revela também o que está posto nas representações sociais dos alunos que tiveram ou não passagens anteriores pela escola, culpabilizando-se ou a outros familiares, ao invés das políticas públicas que não lhes alcançaram e o processo histórico excludente e “truncado” da escolarização brasileira. Assim, compreendemos que o significado da Educação em Direitos Humanos é promover a humanização no sentido de que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos, e o outro na mesma condição.

Através da pesquisa empírica, obtivemos outro achado. O perfil dos alunos tinha mudado em algumas características desde a pesquisa exploratória, pois muitos deles residem na zona rural do município, em fazendas no Distrito de Piraúna, e alguns moradores da zona urbana de bairros próximos foram transferidos por causa do “comportamento indisciplinado”, evidenciado na fala anterior do Aluno D, que “brigava demais”, e da Aluna E:

“Bom... eu não estudei cedo porque também eu não tive oportunidade... porque... meus pais... eu fui criada com pais adotivos... e eles era mui... morava muito distante... e a região que a gente morava era no norte... e não tinha escola... então... eu trabalhei também muito cedo... com 10 anos já tava num emprego trabalhando em Feira de Santana... tomando conta de criança... e aí não tive oportunidade de estudar... depois fui crescendo e também arrumei logo um marido... arrumei logo um bocado de filha e logo fui criar... e não tive oportunidade... então agora depois de... nessa idade agora foi que eu voltei... casei e meu esposo me incentivou a voltar pra escola... aí agora eu to enfrentando... venho da roça... da zona rural... mas eu tô aqui estudando porque eu quero aprender mais, porque quanto mais a gente aprende melhor é, né...”
(Aluna E, entrevista cedida à pesquisadora, 2016).

Através disso, foi possível provocar o seguinte questionamento: Não existem escolas no Distrito de Piraúna que ofertem a EJA ou os alunos preferem estudar na zona urbana? Foi possível buscar respostas junto à coordenação, que informou que lá não é ofertado a EJA, por causa do número de alunos muito reduzido. Ademais, os alunos que se matricularam neste ano letivo eram os mesmos do ano anterior, pois estão repetindo o ano por causa da evasão ou por terem avançado para o ano seguinte.

Quando indaguei a aluna sobre a sua opinião com relação à oferta da EJA nas escolas do local onde eles residem e se acreditavam existir o direito de terem uma escola na zona rural para não precisarem se deslocar para estudar na zona urbana, ela prontamente me respondeu de modo a contemplar as outras falas:

“Sim... porque... até porque tem pessoas lá também que deseja até estudar... mas eles diz que fica imaginando, né... de vim de noite pra escola... de enfrentar

carro... aí eles... antigamente tinha a escola lá na fazenda... mas depois... o pessoal foi saindo... aí também parou... e os moradores antigos que tem lá também gostaria que tivesse escola lá pra estudar também...” (Aluna D, entrevista cedida à pesquisadora, 2016).

De acordo com Arroyo (2016, p.28), ao abordar uma síntese do olhar escolarizado trazido pelos marcos normativos, há duas questões referentes à EJA que exigem uma crítica, quais sejam: a primeira, o discurso de que seria de 6-8 anos a idade certa para se alfabetizar “logo, a alfabetização na idade não certa acontecerá na EJA”. Outra a ser criticada seria “assegurar o ensino aos jovens-adultos que não puderam efetuar estudos na idade regular – não puderam ou não lhes foram dadas condições de poder, de querer ?” Nesse sentido, termos como:

“não puderam”, “não tiveram oportunidades”, “não responsabilizam ninguém”, naturalizamos processos, relações sociais muito mais complexos, problemas de classe, raça, campo, periferia são muito mais complexos, silenciados, e não se leva em conta que esses jovens-adultos são vítimas desde a infância-adolescência. Um velho discurso persistente exige novos passos teóricos e novas linguagens para caracterizar a negação do direito à educação das pessoas jovens-adultas (IBIDEM).

Ademais, ficou compreensível nesta pesquisa que é cada vez mais reduzido o número de jovens e adultos que frequentam a EJA e não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola, marcas essas do processo de exclusão do contexto escolar que não contemplam as suas especificidades. Observamos que possuem diferenças, e necessitam de oportunidades iguais. Os alunos sempre trazem em suas representações a ideia de que não tiveram oportunidades, decorrente desse desconhecimento enquanto sujeitos de direitos, naturalizando os fatores que provocaram a não oportunização do direito fundamental à educação.

A busca por uma educação que considere os direitos humanos volta-se para a urgência de se reconhecer os sujeitos da EJA, na luta por uma cultura de direitos, que requer repensar a sua participação com igualdade na sociedade. Diante dessa visão sobre a EDH, os alunos da EJA pesquisados evidenciaram nas suas falas algumas representações sobre o que entendiam como EDH:

“Os homens iguais têm direito em igualdade de direito... todos temos direito a liberdade... segurança pessoal...” (Aluna G, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Igualdade... pra mim significa isso... direito de trabalho também... de muitas coisa que acontece no nosso Brasil aí...” (Aluno D, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Igualdade... Direito à igualdade... direito ao trabalho... à moradia... à saúde também...” (Aluno F, entrevista concedida a pesquisadora, 2016).

Além das representações colhidas em diálogos do grupo focal, as conversas informais com os alunos dão conta de evidenciar que alguns deles compreendem a EDH como igualdade de direitos e liberdade, o que comunga com a visão de Freire, quando aborda a EDH: “essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante, ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver” (FREIRE, 2001, p.102).

A procura pela escolarização por parte desses alunos tem muito a ver com as suas necessidades na busca por igualdade de direitos e de liberdade, pois, nas suas representações, fica evidente que perpassam todos os dias por violações de direitos e por não terem tido acesso à educação anteriormente. Também não possuem autonomia para exercerem atividades simples no seu cotidiano, o que os leva a crer não possuir liberdade.

Além disso, deixam explícito em suas representações que o anseio por exercer plenamente esses direitos também evidencia que a educação tem lhes proporcionado uma melhor convivência e compreensão do mundo. Fazem uma ressalva acerca da igualdade, por compreenderem que existe uma disparidade, pois não é em tudo que todos possuímos igualdade.

“... que nós somos iguais em umas partes e outras não... quanto mais a gente aprender, né... é melhor pro nosso meio de convivência... só isso...” (Aluna C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Eu concordo... é todo mundo igual, né... quase... todo mundo igual...” (Aluna I, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Conforme Silva e Tavares (2011, p. 20), ao abordarem sobre o entendimento de EDH, amparados pelo PNEDH, ressaltam “que se desenvolvem os processos de formação de uma cidadania ativa, que se materializa na prática e no dia a dia social, no conhecimento das leis e normas, dos deveres, direitos e na forma de exigí-los e aplicá-los, buscando a garantia do acesso aos bens sociais para todas as pessoas”. Disso deriva a necessidade de compreender a educação como um dos principais meios para fomentar a formação para a cidadania. Assim, a fala da aluna C nos faz compreender que, quanto mais se tem acesso a essas informações, que são preceitos da EDH, será possível exercer a cidadania. Para as autoras seria possibilitar “ao ser humano a transposição da marginalidade no acesso aos direitos para materialidade da cidadania”.

Ainda sobre as representações sociais dos alunos sobre a EDH, ficou evidente outra descrição dos sujeitos, relacionando-a com o respeito ao próximo, ou seja, à pessoa humana. De acordo com Silva e Tavares (2011, p.15), a formação cidadã prioriza “mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamento e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano”.

“É a gente aprender, né... aprender e... aprender e... respeitar os nossos colegas e respeitar as nossa professora...” (Aluno Y, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

É muito bom, né... aprender, né... acho importante, né... que as coisa que a gente não sabe... na escola a gente aprende muita coisa boa... ele aprendeu, né, a respeitar todos os colegas e as professora também... só isso...(Aluna A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“O importante da escola é a gente saber respeitar a professora... os colega da gente... e a gente botar o que a professora diz na mente da gente... se a gente não botar, a gente também não aprende...” (Aluna E, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Ensinar a amar... amar é respeito... tem que falar, né... que quando você ama o seu próximo, você respeita, né... você respeita, né... e pode... acima do que ela seja... seja branco... que seja moreno... o que for... se você ama o seu próximo você respeita... não importa...”(Aluna D, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Ao sintetizarmos as representações sociais dos alunos sobre o que seria a EDH em sua concepção, observamos três termos recorrentes: igualdade, liberdade e respeito, o que é compreendido nas palavras de Silva e Tavares (2011, p.15) ao definirem democracia como:

A democracia é entendida e fundamentada nos princípios de liberdade e de igualdade e nos ideais de tolerância, não violência e de irmandade [...] a democracia supõe o respeito às decisões da maioria, desde que elas não violem os direitos humanos historicamente conquistados. Por isso, é o regime que dispõe das melhores condições para o exercício da cidadania ativa, o respeito e a materialidade dos direitos humanos e da justiça social.

O contexto, no qual se encontram inseridos esses alunos da EJA, perpassa por dois questionamentos, ainda que não utilize esses termos: O que nos torna iguais? De acordo com Comparato (2001), o que torna os seres humanos iguais é constituírem-se os únicos seres capazes no mundo de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. Os Direitos Humanos se configuram na garantia da igualdade entre todos os seres humanos e, por isso, se convertem

em formas de luta contra as situações de desigualdades, discriminações, opressões vinculadas ao controle do poder por minorias.

Na tentativa de pensarmos sobre o exercício da democracia, os escritos de Bobbio (2004, p.1) nos ajudam a pensar o nosso processo histórico, que teve curtos e frágeis períodos democráticos, em que todos tiveram igualdade, liberdade e respeito. “Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos”.

É preciso que se pondere sobre essa discussão, para que a EDH não se transforme em mera transmissão de informações sobre direitos já estabelecidos e desvinculados do seu contexto de luta e conquista. A EDH é um processo sistemático e multidimensional, isso significa que se deseja uma educação contínua, e não pontual. A EDH não é um tema a ser tratado pela escola, é um modo de vida que necessita orientar a convivência escolar, como afirma Teixeira (2011, p. 150): “educação em direitos humanos, da perspectiva aqui adotada, não é diferente de uma educação para a democracia, entendida a democracia como um modo de vida, mais que uma forma de governo”. Acrescenta ainda que “é processo que forma, na vivência, um indivíduo que em momento algum perde a noção de que é um cidadão”.

O cenário escolar tem uma função relevante na promoção da formação de sujeitos de direito, pois mesmo estando inserida na estrutura macro do mundo globalizado com políticas neoliberais, poderá contribuir e/ou contribuir sobremaneira para que os alunos possam tomar decisões individuais e coletivas, possibilitando saírem da invisibilidade enquanto atores sociais, que sofrem violações de direitos diariamente para uma participação ativa. Percebemos nas suas representações a função social da escola, e como isso já traz benefícios para sua vida e a das pessoas do seu entorno, inclusive no reconhecimento dos direitos:

“Bom... o significado da escola é porque a gente precisa, né... de aprender... pra formar cidadão de bem... aprender os direito, né... quais são os direito do ser humano... e quando a gente aprende na escola a gente também sabe como é como educar os nosso filho... é... educar nossos filho... educar nossos neto... responder as pessoas, né... e... é muito bom e a gente sabe que todo mundo tem o direito de estudar... de aprender... porque Deus fez o mundo para todos... mas nem todo mundo tem reconhecimento do que é seu por direito... e quando a gente aprende a ler... e aí a gente vai pra palavra de Deus... a gente vai ler a bíblia... vai descobrir as coisa maravilhosa que Deus fez e preparou para cada um de nós, né... então é muito bom... e a escola é um significado para a vida inteira... é um aprendizado que você aprende para a vida inteira, né... você fica velho... você é... passa de mãe para filho e netos... e aí... é um ensino que é pra vida inteira... você

morre e leva o que você aprendeu, né... é muito bom a escola... o significado da escola pra mim é isso... (Aluna C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

A aluna expressa a implicação da escola, como um *lócus* privilegiado para sua formação para a cidadania, possibilitando a sua compreensão enquanto sujeito de direito, interferindo diretamente nos seus comportamentos e atitudes, e como o acesso ao mundo grafocêntrico tem lhe possibilitado realizar atividades que contribuem também para seu processo formativo. “A formação jamais seria dádiva ou doação, mas construção conquistada por seres que se responsabilizam, se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, ao dizer do que precisam como alimento da alma e da carne, como forma de se alterar com-o-outro, se alterar-com-o-mundo” (MACEDO, 2011.p.144).

Fica, então, compreensível que essa formação pode ser desenvolvida nos mais diversos espaços formativos, coadunando com a afirmação de Silva e Tavares (2011, p. 16) no que diz respeito à compreensão sobre formação cidadã “como processo permanente, que deve se desenvolver em todos os espaços educativos: na família, na escola, nas instituições públicas e privadas, nas religiões, nas associações, nos sindicatos, nos partidos políticos, etc.”. Isso poderá propiciar aos sujeitos a convivência em outros espaços, contribuindo para a sua formação e a de outros que os cercam.

Torna-se visível o entendimento que os alunos da EJA possuem da escola e a expectativa de aprender partindo das suas ideias prévias para imprimir novos significados. Nessa perspectiva, demanda da instituição escolar uma cultura de reconhecimento de direitos, que assegure o cumprimento dos direitos conquistados e propicie a organização social em prol da afirmação de novos direitos. Vejamos o relato do aluno Y a seguir:

“É... o significado que a escola tem na vida da gente, é o que... é... a sabedoria... experiência e saber sobre as coisas... Ciências... Geografia... todo tipo de matéria... a experiência quando você vai no banco... entendeu... que você vai assinar um documento... quando eu vou no banco e eu vou assinar um documento eu olho primeiro... eu não assino assim não... se o cara disser que o documento tá errado... porque eu tô no banco e o cara vem me dá o documento errado... então, assim... eu olho primeiro o documento pra depois eu assinar; é por isso que é bom o estudo...” (Aluno Y, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Foi possível, enquanto pesquisadora, vivenciar essa experiência na pesquisa empírica com esse mesmo aluno que questionou e somente assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) depois de ler e compreender o teor do documento, além de me fazer vários questionamentos sobre a pesquisa. Isso demonstra que os sujeitos realizam leituras do

que ocorre em seu entorno, ou seja, ele não é um “idiota cultural”. Nesse sentido, destacamos um termo mencionado por ele para falar sobre o significado da escola: “*experiência e saber sobre as coisas*”, pois compreendemos se tratar de uma expressão reveladora, posto que exemplifica a capacidade de aplicar o que aprende em “situações existenciais concretas” (FREIRE, 1992). Portanto, esse aluno fez um exercício de resolução das situações cotidianas, evidenciando um movimento de apropriação do aprendido, ao assinar tanto os documentos bancários, como o Termo de consentimento. Ainda quando perguntamos sobre o sentido da escola para sua vida, as representações sociais dos sujeitos apontam a educação como um processo permanente:

“Pra mim o que aprendemos na escola... porque nós se reunimos pra aprender uns com os outros, né... aprender da professora e aprender também dos colega, porque é muito bom, né... a gente aprender... e a gente cresce e morre de velho e nunca aprende tudo... (riso) cada dia passa... cada tempo... cada ano e a gente vai aprendendo mais, né... e aí a escola é muito bom também, porque a gente vai aprender a respeitar a professora, né... porque ela tá em frente do trabalho ensinando... nós temos que respeitar a professora... e temos que também respeitar os colega, né... que somos colega de escola, né... se a gente não sabe... a gente pega aqui... já ensina... é uma união feita no colégio, né... um aprendendo com o outro, né... que aqueles que já sabe mais, a gente já pergunta é coisa... e a gente vai até o fim... e aprendendo e muito... e morre de velho e nunca acaba de aprender...” (Aluna H, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“A escola pra mim é uma maneira de aprender mais... de... conhecer mais as coisas... e pra mim é escola é sua segunda casa, né... porque a primeira casa da gente é a moradia de dentro de casa e a escola é uma casa... que a gente aprende muitas coisas boas... aprende a viver a vida... aprende... é na onde a gente tenta se formar pra ser alguma coisa... um médico ou alguma coisa na vida... e pedir a Deus pra só... acontecer coisas boas na escola, né...” (Aluno X, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Ao observar as representações sociais das alunas H e X, encontramos concordâncias nas palavras de Freire (2005), quando aborda a ideia de inacabamento e incompletude, sua preocupação com a condição do ser humano de sempre estar em busca de algo mais. O reconhecimento da vocação ontológica dos seres humanos, “ser mais”, de que esses se encontram num processo constante de devir, isto é, de que a educação só será sinônimo de educação quando esta for de fato libertadora.

Freire aponta como características principais da existência humana sua condição de inacabamento e a capacidade que possui de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo. As representações que os alunos fazem a respeito desse processo nos

fazem refletir sobre o quanto este espaço é um lugar fértil, para que se possam discutir as questões relacionadas aos direitos humanos que estão ligadas aos seus próprios decursos de vida.

Portanto, em outras palavras a EDH se constitui de extrema importância na EJA, pois esses sujeitos possuem uma interação social enérgica, possibilitando uma reflexão a respeito da maneira como eles exercem seus direitos ou reagem a sua ausência. Desse modo, possibilitar “um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano” (SILVA, 2011, p.15).

4.3-A INSERÇÃO DA EDH NO CURRÍCULO DA EJA: O QUE DIZEM OS CURRICULANTES?

O currículo continua sendo um norteador da prática no contexto escolar, portanto é relevante compreender “como as pessoas pensam e fazem o currículo” (MACEDO, 2013b, p.14), pois o mesmo poderá ser modelado no espaço escolar concreto, ocorrendo intervenções e promovendo inter-relações entre os diversos sujeitos envolvidos, ou seja, dar-se como um documento formativo, mas que se movimenta em sala de aula.

Ao buscar identificar as representações sociais dos professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, propomos compreender os sujeitos como atores curriculantes por suas implicações, desde a elaboração/seleção dos conteúdos eleitos até a sua realização e discussão. Nessa perspectiva, esses sujeitos foram ouvidos nesta pesquisa, por compreendermos, como em Macedo (2013a): “Somos todos curriculantes”.

Desse modo, o currículo ocorre também nos momentos da prática educativa dos sujeitos. Não se trata somente de orientações ou prescrições de conteúdos. Sabemos que as discussões sobre a EDH são contemporâneas no sentido normativo, mas para ocorrer a sua promoção, e permear todo o currículo, deverá ter como ponto de partida os sujeitos e atos de currículo, como ressalta Macedo (2013a, p. 430):

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas.

Daí a necessidade de compreender essas representações para buscar superar a visão ingênua da construção de um currículo, como nas palavras do autor, *para o outro sem o outro para de para o outro com o outro*. Principalmente, quando se trata de uma educação pautada nos valores e princípios dos direitos humanos, valorizar os saberes, trajetórias e experiências de vida desses sujeitos tornam-se indispensáveis. Em concordância com os escritos de Costa (2001, p.146), “O currículo se constrói no seio das relações sociais concretas, em lugares historicamente datados, por autores/atrizes com saberes, desejos, culturas, opções e representações”.

Quando nos reportarmos ao processo histórico da EJA, que não valorizava os saberes desses educandos, priorizando apenas o saber científico adotado e difundido pelas políticas curriculares, distribuindo-se em diversas áreas especializadas e que, por sua natureza, rejeitam as outras formas de saber comum, quando deveriam dialogar como a ideia defendida por Freire (2005). Para ele, mesmo quando o saber for advindo de uma consciência ingênua, trabalhada na perspectiva problematizadora, esse saber ganha criticidade e se fortalece em argumentação.

Entretanto, compreendemos também que o currículo ao longo da história da educação brasileira tem reproduzido situações autocráticas, culminando com exclusões. Segundo Macedo (2013a, p.429), “a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade”. No contexto da EJA, em muitos casos, os alunos não se reconhecem nas práticas curriculares, com isso incidindo negativamente na permanência e na qualidade do ensino.

Nesta pesquisa, através das representações sociais dos sujeitos entrevistados, foi possível vislumbrar que, em determinados momentos, os professores criam possibilidades dialógicas com os saberes prévios e as intervenções dos alunos que emergem em sala de aula. Nessa direção à professora A relata que:

“É como eu te falei, em alguns contextos, em algumas coisas que acontecem na sala de aula a gente tem que ir explicar para os alunos e volta e meia realmente acontece a falta desse direito na sala de aula, ou que trazem também de fora para sala, os problemas que eles trazem de casa, eles comentam na sala e a gente tem que realmente abandonar o assunto que está dando naquele momento e apanhar, explicar, abraçar, por que realmente eles vêm e espera até esse conforto, de chegar e ter aquela abertura de contar, de confiar na gente e a gente tem que largar o assunto que a gente tá dando, a gente tem que largar e realmente tentar abraçar e explicar, e aí a gente foge um pouquinho, que não é fugir... porque não

deixa de estar dentro do contexto, né, aí a gente tem que explicar para amenizar esse contexto dele, esse problema dele...que às vezes a gente até se sente impotente por não poder resolver, aí encaminha para outros órgãos e outros setores” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Esse fragmento nos aponta as práticas curriculares, indo além da transmissão dos conteúdos eleitos como formativos, que exige do professor uma formação específica para buscar problematizar essas demandas trazidas para a sala de aula, aguçando, assim, o entendimento dos educandos acerca das questões discutidas na escola, dando início ao processo de superação da consciência ingênua.

Mesmo tendo uma prática voltada para a valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos, não se trata de negar a relevância dos conteúdos eleitos como formativos, porém de extinguir uma contradição histórica da escola de manter o foco prioritariamente nos conteúdos. Portanto, cabe pensar no currículo numa perspectiva crítica, que apresenta elementos, possibilitando compreendê-los nos diversos contextos e momentos históricos (GOMES, 2007).

Desse modo, é válido ressaltar que “a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdos; inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem” (MOEHLECKE, 2008, p.11). A entrevistada comprova essa afirmação da autora, quando ela conduz de maneira dialógica as intervenções dos alunos, mesmo sem resolver todas as demandas, mas ouvindo as suas inquietações.

Podemos afirmar que existem similaridades entre a representação que essa professora faz da sua prática com a perspectiva crítica curricular e a proposta da EDH. Se há um alinhamento entre essas três perspectivas, então cabe destacar a preocupação da professora no que ela considera “impotência” frente ao contexto dos alunos. As entrelinhas desse discurso apontam para as desigualdades no contexto dos alunos da EJA, pois, de acordo com Arroyo (2001, p.221), esses jovens e adultos “são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”.

Portanto, estão inseridos no cenário de negação de direitos e exclusão social, sendo uma realidade não somente específica do município de Ubaitaba, devendo, assim, ser considerado nas propostas curriculares para a EJA, na tentativa de superar essas desigualdades. Podemos constatar, através dos índices fornecidos pelo IBGE (2000, 2010) que esse município possuía em 2000 uma taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, de 28,4%, e em 2010 essa taxa já passou a ser de 21,3%, ou seja, teve um

decrécimo de 7,1 pontos percentuais. Inclusive, estes índices relativos à taxa de analfabetismo no município por faixa etária estão expressos através da tabela a seguir:

Tabela 1-Índices educacionais por faixa etária, Ubaitaba-Bahia (2010)

| Faixa etária (anos) | Taxa de analfabetismo (2000) | Taxa de analfabetismo (2010) |
|---------------------|------------------------------|------------------------------|
| 15 - 24 anos | 11,4% | 4,1% |
| 24 - 59 anos | 32,1% | 43,7% |
| 60 anos ou mais | 58,2% | 50,7% |

Fonte: IBGE (2010)

Esses índices revelam os níveis educacionais da população jovem e adulta, que ainda não teve acesso ao direito fundamental à educação no referido município. Essa análise se agrava quando nos reportamos às faixas etárias mais altas, pois quanto maior a idade, maior o índice de analfabetismo. E apesar de ter ocorrido um decréscimo do índice de analfabetismo, observamos, pelos dados da tabela, que ainda existe uma concentração na faixa etária que compreende os de 60 anos ou mais.

Quando nos reportamos às OMEJAs (2013), no município campo desta pesquisa, observamos a abordagem de quatro núcleos temáticos que se configuram como ponto de partida para a problematização e sistematização dos conteúdos a serem trabalhados. Esses núcleos estão organizados em unidades de trabalho norteando o fazer pedagógico e devem orientar a elaboração de projetos pedagógicos:

- Unidade I: Sociedade, identidades, espaços e tempos de vivência.
- Unidade II: Sociedade, trabalho, consumo e tecnologias.
- Unidade III: Sociedade, gênero, sexualidade, higiene e saúde.
- Unidade IV: Sociedade, cultura, política e sustentabilidade.

As OMEJAs (2013) citam conteúdos específicos relacionados aos direitos humanos nas competências e habilidades referentes às disciplinas de História e Geografia. Observamos que os atores curriculares, ao abordarem como deveria ser incluído a EDH no currículo da EJA, responderam do seguinte modo:

“Eu acredito, como a gente já trabalha mesmo, no dia a dia, né, pintou a oportunidade a gente tá trabalhando, no dia a dia eu acredito que seria... que eu não sei o que é que vai enquadrar aí, se é na interdisciplinar, eu não sei...a gente poderia trabalhar assim, no dia a dia mesmo, surgiu os problemas e a gente tá ali trabalhando e resolvendo” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Sim... porque faz parte do nosso dia a dia, né...faz parte da nossa convivência ...então...tudo que diz respeito a nossa vida a nossa vida cotidiana... tem que, né... tem que colocar em prática”. (Aluna A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Eu acharia que deveria ser transversal, pode ser transversal... é porque geralmente, aqui pra gente, geralmente acontece isso, os conteúdos que são inseridos nos dá ganchos para a gente falar de Meio Ambiente, de violência... pra falar... temos também o direito de falar do...como é o nome?... do abuso sexual da criança, entendeu... que nós temos, porque temos muito adulto, pais que sofrem com isso, entendeu? Então, agora a gente queria...” (Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Enquanto pesquisadora, foi possível compreender que as representações, tanto das professoras como dos alunos, indicam a necessidade de se trabalhar a EDH de modo interdisciplinar e/ou transversal, devido às necessidades apresentadas acerca da temática no cotidiano escolar. Isso permite questionar: os conteúdos sobre direitos humanos citados nas disciplinas de História e Geografia, apresentadas nas diretrizes do município, que norteiam o fazer pedagógico, atendem as demandas apresentadas pelos alunos?

Nesse ínterim, o relato da Professora A encontra respaldo nos escritos de Santomé (1998, p.45), sobre o significado da interdisciplinaridade:

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Percebe-se que os argumentos apresentados consubstanciam-se na ideia de que através de uma prática interdisciplinar se produz significado aos assuntos abordados no cotidiano escolar, aproximando os conteúdos disciplinares do cotidiano dos alunos. Desse modo, a interdisciplinaridade vai além de estabelecer nexos das diferentes áreas do conhecimento, pois pressupõe a construção de relações entre os atores curriculares, que ultrapassam a simples unificação dos saberes.

Contudo, as práticas interdisciplinares e transversais não são uma tarefa simples, exigindo dos professores uma postura diferenciada. Nesse sentido, faz-se necessário perguntar: A formação promovida aos professores da rede municipal de Ubaitaba-Bahia está preparada para um enfoque transversal e interdisciplinar para EDH na EJA? Como é possível construir uma educação pautada nos princípios da EDH num mundo cada vez mais globalizado e relacional (com todas as suas contradições)?

Em síntese, esses questionamentos ora considerados apontam para a necessidade premente da ocorrência de uma reorganização da vivência curricular no âmbito da sala de aula, trazendo em seu cerne modificações relevantes no que tange à formação na atualidade, fornecendo ao professor orientações para uma prática que exceda a rigidez dos conteúdos. Desse modo, ao professor cabe também refletir sobre a sua própria prática docente, como ressalta Freire (2000, p.102):

O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para o quê, o como, o em favor de quê, de quem, contra o quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Nessa perspectiva, ainda a respeito das representações das professoras e alunos, quando abordam a necessidade de se inserir a EDH no currículo da EJA e organizá-la de modo interdisciplinar e/ou transversal, corrobora-se o que assinalam as Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), no Art. 7º, que orienta poder ocorrer de três formas a inserção dos conhecimentos da EDH na organização dos currículos, tanto transversalmente, como um conteúdo específico de uma disciplina já existente no currículo ou combinando as duas formas anteriores.

Diante disso, podemos constatar que as OMEJAs também estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, ao contemplar, nos conhecimentos eleitos como formativos das disciplinas de Geografia e História, conteúdos dos direitos humanos. Isso se contrapõe à representação dos professores e alunos, quando defendem que devem ser incluídos de modo interdisciplinar e transversal.

Considerando essas informações, elas nos apontam para outra reflexão: a possibilidade da escola se estruturar para cooperar com um ambiente que possibilite aos sujeitos um espaço sensível as suas especificidades e que contribua para a promoção de uma cultura dos direitos humanos. A escola possui alguns mecanismos que lhe garantem maior autonomia, para que possa se adequar às necessidades assinaladas pelos atores curriculantes. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012):

No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação.

Nesse contexto, destacamos o PPP que, na escola campo de pesquisa, poderá ser elaborado agregando essas demandas apresentadas pelos alunos e professores da EJA, de

como poderão ser inseridas as discussões da EDH no seu currículo, pois está em processo de elaboração. Assim, possibilitará o que Silva (2010, p. 45) pondera, “é importante estabelecer princípios, valores e objetivos de tal forma que envolva ações integradas no currículo escolar, e não ações fragmentadas, ou projetos isolados”.

Ademais, a escola tem por função formar seres capazes de interagir com as mudanças sociais, desenvolvendo um planejamento curricular que considere a diversidade dos sujeitos da EJA, como já discutido, para além da apreensão de conteúdos cognitivos. É válido ressaltar que “não é apenas na escola que se aprende esses conhecimentos, mas é a escola que tem a função social como espaço privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p.23).

Nesse sentido, a educação pode ser pensada como um processo de socialização mediante o qual se constrói no ser humano o ser social, que através das interações constrói e elabora valores, comportamentos e atitudes. Ao contextualizarmos a EJA nesse cenário, compreendemos o quanto é necessário uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos, principalmente nessa modalidade de ensino, pois são jovens, adultos e idosos que perpassam por violações de direitos cotidianamente, mesmo porque não tiveram acesso à educação na “idade apropriada” e/ou, quando tiveram, foram excluídos.

As professoras percebem a relevância das temáticas dos direitos humanos na EJA, devido a sua relação com as inquietações apresentadas no cotidiano escolar pelos alunos. Porém, apesar desse reconhecimento, devido à ausência de formação, não têm a consciência de que a EDH deveria ser um dos eixos fundamentais, permear o currículo, o PPP e a formação inicial e continuada, como proposto nos marcos normativos, tais como: as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006).

As professoras relatam ainda como deve ser abordada a temática dos direitos humanos na EJA, afirmando que a temática é trabalhada de modo aleatório.

“Mas na nossa escola a gente fica assim, então essa deixa, assim, de todos esses temas que a gente gostaria de ter, mais um sustentáculo pra gente fazer, entendeu... passar pra eles, porque pra eles... principalmente que a gente tem a clientela que 90% deles têm filhos e a gente quer passar...porque são as pessoas que muitas vezes, eles não têm esse conhecimento de direitos humanos, vê aleatório,[...]” (Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“[...] essa violação... Por parte dos mais jovens, por parte dos mais idosos e em relação à própria escola, em si às vezes não abraça, não tem uma coisa assim para orientar mais profundamente, que a gente fala aleatoriamente no próprio contexto que se tem todo o dia a gente vai aproveitando e falando, mas não tem

realmente, uma área realmente específica para se falar, a gente aqui, a gente fala de tudo que aparece na sala de aula a gente tem que explicar para que eles possam absorver isso no dia a dia.” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Como se observa, nas entrelinhas existe uma lacuna na formação das professoras no que concerne à EDH na EJA. Isso ocorre, sobretudo, ao considerarmos que elas têm muitos anos de docência e não possuem uma formação inicial e continuada. Atrelado a isso, os planos, diretrizes e normas ainda são recentes e necessitam avançar no sentido de propor currículos que formem profissionais para atuarem nas diversas áreas e contribuam para a formação de sujeitos de direito.

Isso permite refletir sobre alguns questionamentos levantados por Padilha (2005, p. 169), no que concerne à relevância de se primar por uma formação dos profissionais da educação e suas práticas docentes nos diversos espaços de aprendizagem:

[...] como alguém que não se respeita que não respeita os seus direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? [...] Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Partindo dessas indagações, não se trata de culpabilizar os professores, mas reconhecer a necessidade de se promover políticas públicas de formação que efetivamente alcancem esse cenário no qual estão inseridos os professores da EJA, para acontecer uma educação formadora de princípios e valores atrelados aos direitos humanos, “pois, no cotidiano de suas ações transmitem mais do que os conteúdos do currículo: imprimem exemplos e condutas” (SILVA e TAVARES, 2013, p.53).

Frente às demandas, ainda que as professoras se esforcem para dar conta dessas discussões, elas não conseguem. Por um lado, acreditam que o trabalho em momentos pontuais, como a promoção de eventos, situações esporádicas, serão capazes de favorecer uma educação pautada nos direitos humanos, mas, por outro, reconhecem também que esses questionamentos surgem cotidianamente na sala de aula e elas necessitam estar preparadas para intervir nestas questões.

“Busquei porque, na época, uma... que eu trabalhava com advogados, eu era secretária de advogados, tentei ajudar e na sala eu abordei assuntos, não citando o nome dele, mas citando... dando citações a respeito do assunto, a respeito do assunto” (Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Nesse sentido, a formação do professor, tanto inicial como continuada, pode contribuir para a ampliação da sua competência técnica e da qualificação do seu fazer, a partir de uma prática formativa que lhe possibilite expandir sua visão da realidade. Mas torna-se imprescindível considerar que os professores não são “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento”, como afirma Candau (2008, p.83), e sim “profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social”.

Desse modo, para promover a EDH na EJA, é fundante uma formação para os professores dessa modalidade, para além de cursos aligeirados e pontuais, para que possam compreender que contribuem, sobremaneira, para formação de sujeitos de direitos, principalmente por transmitirem princípios e valores aos alunos. É preciso, no entanto, atentar-se que, muito mais que transmitir conteúdos, suas atitudes devem ser coerentes com o que comunica.

Considerando isso, as professoras deixaram evidente em suas representações às contradições no cotidiano escolar, que fazem parte do modo como são tratados enquanto modalidade da EJA, que está entre a “impotência” e a “salvação”. Ofertam-se vagas, mas ainda não há políticas que garantam a sua qualidade e permanência; uma educação escolar para esses sujeitos, que possuam características adequadas às suas necessidades e disponibilidades. É válido ressaltar que:

A cultura escolar se encontra muitas vezes tão “engessada”, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que dificilmente deixa espaço para que a cultura dos direitos humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o único que se consegue é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos direitos humanos (IDEM, 2008, p. 81).

Sobre os conteúdos dos direitos humanos, surge a necessidade de se pensar em uma educação que abarque aspectos baseados nos preceitos dos Direitos Humanos, mesmo esbarrando em dificuldades estruturais e burocráticas. Durante esta pesquisa, foram surgindo alguns questionamentos: As demandas dos alunos da EJA são contempladas nos conteúdos propostos pela EDH no currículo? As metodologias adotadas são adequadas para abordar a temática na modalidade da EJA?

Vejamos o relato da professora, quando foi questionada sobre os conteúdos que ela elegeeria dos Direitos Humanos para trabalhar em sala de aula no contexto da EJA:

“A violência na escola” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Eu me lembro de uns tempos atrás aí... em dois mil e oito... sempre vinha algum policial... algum pessoal de segurança vinham dar palestra nas escola... hoje em dia nada faz... é difícil você ver a polícia na rua... de primeira até a polícia ficava na porta do colégio... hoje em dia não fica... o que fica é traficante passando maconha pros estudante...” (Aluno B, entrevista cedida à pesquisadora, 2016).

“Eu não sei nem se isso vai se enquadrar nisso aí, mas eu vou falar. O respeito ao próximo que na sala de aula não está tendo mais. O aluno briga com outro, manda... palavrões, ele não quer saber se a gente está na sala, alguns a gente vai tentar amenizar e são agressivos e isso a gente tá trabalhando hoje com medo e se que eu queria, assim, que houvesse na escola, assim, algumas vezes alguns palestrantes de fora, sem ser nós, outros que viessem pra que eles pudessem dar uma atenção maior, porque eles... a gente eles têm ali o dia todo e um palestrante vindo, eu acho que eles têm mais uma atenção e eu acredito que vá absorver mais, e se a escola também se juntasse e buscasse também trazer alguns temas diferenciados para trabalhar na sala de aula, porque a gente fala... tem dia que a gente está falando e os alunos não estão nem ouvindo, estão de costas...” (Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Ao conferir essa representação das professoras, ficou visível que, devido à ausência de formação para os devidos enfoques na EDH, acreditam que buscar alternativas para suprir essa lacuna seria evocar outros profissionais para realizarem atividades pontuais, ao invés de estruturarem-se para atenderem a busca dos sujeitos por humanizar-se. Candau (2008, p.83) adverte que “Não é difícil promover eventos, situações esporádicas, introduzir alguns temas relacionados com os direitos humanos. O difícil é promover processos de formação que trabalhem em profundidade e favoreçam a constituição de sujeitos atores sociais, no nível pessoal e coletivo”.

Outro ponto que merece o nosso olhar seria a prática educacional e metodologias adotadas para possibilitar aos alunos interagirem como sujeitos ativos de direitos, colocando o ser humano como sujeito da história, desenvolvendo nele uma consciência crítica. Dessa forma, permite-se, através do diálogo, evitar que os alunos tenham comportamentos que são uma tradução de “rebeldia”, uma maneira incisiva de expressar como estão compreendendo os processos a que estão sendo submetidos.

Portanto, é válido ressaltar que não é apenas porque se abordou um tema relacionado aos direitos humanos na sala de aula ou em atividades pontuais na escola, que estamos

realizando uma prática em EDH. Do mesmo modo, não é porque estamos atuando na EJA que contemplamos as especificidades dessa modalidade de ensino na prática pedagógica.

Existem dois marcos legais que subsidiam a prática em EDH: o PNEDH e as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, que se complementam. Logo, se se pretende ter uma prática pautada em EDH, é essencial também compreender esses dois documentos, até mesmo para fundamentar, ampliar e, por que não dizer, criticar as práticas curriculares em EDH, pois eles abordam a materialização do que foi acumulado nas discussões da organização da sociedade civil e do estado no que tange a essa temática.

Assim, é inegável que a escola possui um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, na busca por uma cidadania ativa, no sentido dos direitos individuais e coletivos. Para isso, é elementar superar uma cultura autoritária, presente nas escolas que ainda pensam em formar sujeitos na concepção da educação bancária (domesticadora) e não da educação problematizadora (libertadora), conforme Freire (2001, p.93-94), ao afirmar que a educação bancária estimula a contradição educador-educando.

Aqueles que utilizam o método bancário, conscientemente ou não – porque há inúmeros professores bancários, bem intencionados, que não se dão conta de que servem somente para desumanizar – , não percebem que os próprios depósitos contêm contradições sobre a realidade. [...] Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação.

Exige-se, assim, uma visão crítica das práticas e propostas curriculares, pois os atores curriculares não são “idiotas culturais”; eles estão atentos ao que ocorre no seu envolvimento. Portanto, se quisermos potencializar uma educação que prime pelo fomento de uma cultura de direitos, é plausível observar que tanto a EJA como a EDH demandam a observância das suas especificidades e que possuem em comum a exigência da relação dialógica e a promoção da relação concomitante entre teoria e prática.

Isso se dará a partir do momento em que o planejamento do projeto curricular considerar que o currículo é construído no e pelo contexto social no qual está inserido, retomando um dito freireano: “pede inevitavelmente uma pedagogia do oprimido; não uma pedagogia para ele, senão uma pedagogia que saia dele mesmo” (FREIRE, 2001, p.90). Sendo assim, é reflexo de seus valores, experiências, perspectivas, propósitos sociais, políticas e históricos humanos.

4.4-“QUASE TODO MUNDO IGUAL, SE NÃO FOSSE O QUASE!”: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.

Diante dessas informações, já abordadas ao longo deste capítulo, pretendemos, neste tópico, discutir sobre as evidências anunciadas pelas representações sociais dos atores curriculantes, que nos possibilitaram compreender as aproximações e distanciamentos, as suas representações e o que está posto no currículo prescrito em Ubaitaba-Bahia sobre a inserção da EDH na EJA.

Há indícios significativos, nas representações de professores e alunos, sobre o cenário de violações cotidianas praticadas contra esses indivíduos que fazem parte da EJA nesse município. Desse modo, passa a existir a compreensão de um currículo que precisa contemplar essas questões para atender às itinerâncias e especificidades indicadas por esses sujeitos, devemos considerar que a educação possui um cunho político e ponderar a importância da EJA trabalhar a formação do cidadão, na perspectiva da dignidade da pessoa humana e dos Direitos Humanos inerentes à prática escolar.

Evidenciamos nas OMEJAs (2013, p.6), documento que possui como escopo subsidiar as Unidades Escolares da EJA do Primeiro e Segundo Segmento, “diretrizes para construção de um trabalho teórico-reflexivo no âmbito do atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas, bem como nortear o fazer pedagógico de docentes dessa modalidade, no intuito de oferecer subsídios que orientem a elaboração de projetos pedagógicos”.

Desse modo, as professoras deveriam ter um maior domínio diante da EDH, pois compreendemos que existe um distanciamento entre essas orientações e o currículo praticado, não pela falta de empenho das professoras em trabalhar as questões voltadas aos direitos humanos em sala de aula, pois elas já relataram que, quando existe uma situação ou oportunidade, elas discutem. Mas a precarização do trabalho docente e a ausência de formação impossibilitam ao professor “distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de *empoderamento* político” (MACEDO, 2013, p.19).

Os professores precisam “nacionar” currículo, compreendendo o que está por trás das escolhas ou da supressão de determinados conteúdos, para criar estratégias pedagógicas, reinventar alternativas curriculares e práticas pedagógicas que contemplem a EDH na EJA, de modo que ela se torne um eixo norteador, não apenas como uma mera transmissão desses conhecimentos em momentos pontuais e aleatórios.

Considerando que as referidas orientações contemplam alguns pontos elencados na estrutura dos objetivos da EJA e questões relacionadas aos princípios que fundamentam a EDH, descritos no Art. 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos (2012), apresentamos os objetivos da EJA nas OMEJAs:

Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer seus direitos e deveres; - Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel enquanto cidadão e construtor da sua própria história; - Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar e aceitar diferenças de gêneros, geração, raça e credo, sem preconceito, discriminação e fobia; - Promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos educandos/as da EJA;- Priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de competências adequadas para que todos possam entender no marco do desenvolvimento sustentável as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural; - Tratar de assuntos e problemas relacionados aos seus interesses e às suas necessidades articulando os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e as aprendizagens necessárias para a intervenção na sociedade; (OMEJAs, 2013, 19-20).

Estas orientações curriculares para a EJA do município de Ubaitaba-Bahia apresentam alguns princípios da EDH, mas precisam ir para além do que está prescrito e praticado, de acordo com Candau (não datado, p. 6), o que deve ser considerado na prática curricular na EDH: “ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo”.

Para tanto, temos também que considerar a discussão sobre a polissemia da expressão EDH. Como acordado pela referida autora, existe um perigo de ser “substituída por outras mais fáceis de serem assumidas por um público amplo”. Além disso, “corre-se o risco de englobar tantas dimensões que [...] perca a sua especificidade” (IDEM, não datado, p. 3). Portanto, os atores curriculares precisam atentar-se para essas questões quando se propõem a fomentar um currículo para contemplar a EDH e principalmente na EJA com sujeitos que até há pouco não puderam intervir nas decisões e processos coletivos da sociedade.

Torna-se forçoso ressaltar que o currículo da EJA deverá considerar a EDH no PPP da instituição escolar, dando-lhe maior visibilidade nas suas práticas pedagógicas, e seria ingênuo não considerar emergencial a formação dos seus profissionais e professores, para que possam discutir e fazer as inferências necessárias sobre direitos humanos.

Destacamos um dos assuntos que emergiram nas discussões durante a pesquisa, quais sejam: as violações de direitos vivenciadas pelos alunos, tornando-se uma das demandas decorrentes que se somam às situações de desigualdade social e, de acordo com as professoras, tais temas também surgem constantemente nas aulas. Esses indícios foram reforçados por meio das representações dos alunos sobre as diversas situações perpassadas nos distintos espaços que frequentam, inclusive a escola, apontando a relevância do currículo priorizar práticas partindo das próprias histórias de vida, abordando as condições de trabalho, acesso a saúde, esporte, segurança, moradia, entre outras:

“Que assinada... quem é que tem carteira assinada aqui em Ubaitaba? não é isso que eu tô lhe dizendo? Aqui quase ninguém... pra ganhar um salário aqui é bem pouco... e é pra trabalhar mesmo pra ver doer... que chega em casa mesmo... e só tem a liberdade de chegar em casa e se jogar na cama... se ganhar um salário aqui? Ô, meu Deus!... é pra largar o couro... pra poder pegar o ouro...” (Aluna B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Professora... de mil e um aqui dentro desse Ubaitaba... um tem a carteira assinada... um ou dois... porque se a carteira não tá assinada e pede pra assinar... eles despacha na hora... dá logo cartão amarelo... vermelho... pra sair fora... mas não paga... e quando joga na justiça pra pagar... ai, ai... eles enrola, enrola, enrola a gente e fica por isso mesmo... eu já trabalhei muito, muito nas cozinha dos outro e o que eu tive foi nada... o que eu tive foi doente... que eu caí doente e até hoje eu vivo doente...” (Aluna E, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Fome de emprego também, né... bom se tivesse bastante emprego pra todos, né... hoje em dia a maioria tá todo mundo desempregado... aí os pai de família desempregado... os jovem vão crescendo desempregado... as mulheres que necessita de emprego também não tem... então é uma coisa que nós temos tipo uma sede... fome... de ter aquilo e a gente não pode fazer... porque o poder tá nas mão dos grande, né... e eles...” (Aluna C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Eu acho que... também nossos filhos também tem que ter direito a esporte... a educação no bairro melhor... porque um bairro como o Armandão mesmo... tem que ter um esporte pra as criança ali... um lazer melhor... porque do jeito que tá... só se vê briga... confusão... encrenca... e como ela falou aí... segurança? E pra nós aqui no nosso Brasil não tem não... se andar ali com a bolsa do lado... o celular bom... o bandido vem, ‘passa o celular vagabundo...’ e aí já foi... e ainda chama o cara de vagabundo... sendo que o vagabundo é ele mesmo...” (Aluno C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“A saúde é uma delas... no mundo a saúde pública... se vai no hospital... não tem médico... quando tem... não tem remédio... não tem nem uma injeção pra dar numa criança... nem uma dipirona... isso é uma vergonha... isso é o que a gente

deveria querer muito no nosso município, né... pra todos... porque tá uma coisa triste no mundo...” (Aluno F, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Liberdade que hoje nós não tá tendo, né... liberdade assim... da gente sair... da gente poder ir passear... sair e... sair porque muitas vezes a pessoa sai e não sabe se vai voltar pra casa, né... então hoje em dia você não tem nem liberdade pra sair... a gente sai, mas já com medo de alguma coisa acontecer... a gente não pode carregar mais as coisa... nada... porque quando você carrega alguma coisa, você tá sujeita a sair com aquilo e não voltar... então é só liberdade que a gente queria... pra ter uma vida mais despreocupada... sem medo de poder sair e não ter medo de chegar e tal...” (Aluna I, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“A gente traz o celular pra cá pra escola mas de teimosa... porque hoje em dia você tá vendo aí como tá... como aconteceu mesmo esses dia aí... só esse roubo de celular né... acontecendo esse roubo de celular... e pegaram dois aí... e tinha que as pessoa ir lá... mas não tinha direito de mostrar o rosto... com medo de ser... aí depois deles sair e ir lá e matarem ele... matar aquela pessoa que reconheceram lá... então a gente... eu acho que isso aí... ela falou uma coisa certo... a gente não segurança...” (Aluna D, entrevista concedida a pesquisadora, 2016).

“Não são, não... de jeito nenhum... porque o que a gente mais vê hoje em dia é descaso, né... é na saúde... é na moradia... é na segurança, né... nossa segurança no estado... meu Deus!... tá uma vergonha... você vê que daqui a gente não pode sair na rua com o celular, porque quando você ver que não... já carregaram... né... a gente não tem... pra andar na rua, você... é melhor você deixar em casa ou andar com ele bem escondido... ou uma bolsa qualquer coisa... então, quer dizer... a vida da gente tem que entregar a Deus... entregar a Deus... porque a segurança... a segurança aqui em Ubaitaba praticamente não existe... é uma vergonha a segurança aqui em Ubaitaba, né... então... deixa muito a desejar...” (Aluno X, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Através dessas representações sociais fica evidente que são as mais variadas situações que perpassam esses sujeitos, pelo fato de todos terem passado por negações diárias de direitos, quer sejam sociais, políticos, econômicos e/ou culturais. Como nos afirma Gadotti (2013, p.25), o mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só o acesso à educação. Daí a necessidade e urgência de desvelar as representações sociais dos alunos sobre direitos humanos e EDH e criar espaços para problematizar a negação da igualdade de direitos e criar ações educativas com foco no conhecimento-reconhecimento que prime pela formação dos sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, na EDH, como possibilidade de formação crítica, problematizadora e de autonomia intelectual dos sujeitos, as práticas educativas devem contribuir para esse objetivo, e principalmente quando o foco é o/a jovem e adulto/a, trabalhadores/as que, em sua trajetória de vida, acumulam histórias de violações de direitos, discriminações e preconceitos.

Essas histórias devem fazer parte do currículo vivido, e que dão significado e sentido para o fazer pedagógico.

Por isso, torna-se pertinente considerá-los nos conteúdos que deverão ser embasados em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012, p.13), ao abordar que “Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos”.

Além da apreensão de conteúdos, a EDH prima pela “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, etc” (PNEDH, 2006, p.25). As diversas violações de direitos que perpassam esses sujeitos no cotidiano nos fazem compreender o quão complexa é a trama da desigualdade racial e social no cenário brasileiro. Das violações de direitos abordadas pelos alunos, predominou a questão do preconceito racial. Vejamos as representações a seguir que traduzem essa constatação:

“Concordo... Porque o povo gosta de se desfazer dos pequeno ... só querem rebaixar os pequeno... então aí fica difícil pro Brasil... e a gente tem que ser um por todos e todos por um... não tem preto... não tem branco... todos somos iguais... e o ser humano somos todos iguais...” (Aluna C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Sempre a gente... é... agora não... mas sempre quando eu tinha menino pequeno que eu ia assim... pra os hospitais como ele citou aí agora... sempre tem alguém, né... que é amigo de enfermeiro... de médico... que sempre a gente chega... e eles, porque tem aquela aproximação, eles quer passar na frente... ‘ah... fulano tá com o menino passando mal...’ mas às vezes nem tá passando mal... entra lá dentro só pra quê?... Pra prostrar... pra bater papo... enquanto a gente tá cá, né... esperando... às vezes sai da roça cedo... com a criança com fome... ou a criança com febre... passando mal... e a gente ali na fila... às vezes por uma situação difícil... com pessoas que não tem nem necessidade lá dentro... batendo papo... conversando e tal... e sai dando gargalhada... então isso é uma coisa que machuca a gente, né... porque na hora que a gente vai votar pra colocar um prefeito... um presidente... aonde eles estão... quem coloca é a gente que vota... não é? É a gente que vota... então se um prefeito, ele sobe e ele vai pra prefeitura... ele vai comandar porque a gente que elege eles... um vereador é a gente que elege eles... um governador é a gente que elege eles... né... não é só a família deles que elege eles, não... somos nós... seres humanos... o pobre, como eles falam... o pequeno, né... somos nós que elege eles... mas na hora do nosso direito... aí a gente sempre fica esquecido... porque na realidade o direito devia ser pra todos e iguais, né... tem que ser um médico pra todos... tem que ter... e eu acho que o tratamento que eles dão pras pessoas, como eles diz... que são ricos... que são os poderosos... tinha que ter o tratamento pra pessoas de baixo renda

também... né não? Que mora na roça... que mesmo que nos bairro humilde... mas somos seres humanos... o mesmo Deus que criou o rico que tava lá... é o mesmo Deus que criou o pobre... Deus não fez... a bíblia fala que Deus não faz exceção de pessoa... ele trata todo mundo igual... então os homens que ficam no poder é que faz a separação... mas cabe a cada um de nós aprender... como tamos aqui na escola pra poder aí agora saber os nossos direitos, né... aprendendo um com o outro... com os professores... e aí... levar a vida pra frente...” (Aluna G, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Rapaz pra... acesso nós tem... agora... ser recebido igual eles nós nunca é, né... que... pra mim... a minha opinião é isso... que todos nós temos direito... agora ser recebido como um cidadão mais superior nunca é, né... pra eles... pra muitos nós não somos nada... ainda mais gente que mora num bairro humilde, mais... inferior do que o deles... aí pronto... aí não somos nada mesmo... É igual o preconceito... é igualmente o preconceito... é errado... esses direito humano no nosso Brasil é igualmente o preconceito. Porque um... um... é tirando um... não dizendo o Brasil todo... mas a metade ainda tem preconceito com negro...”(Aluno F, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

As representações dos alunos expressam que, enquanto negros e das camadas populares, eles recebem um tratamento diferenciado e segregador. Ainda é camuflado o preconceito, muitos não o reconhecem, seja pela história ou pelos valores sociais disseminados. Nesse sentido, os sujeitos discriminados tendem a ser convencidos a se enxergarem como “inferiores” em relação aos outros, mesmo porque eles percebem que no cotidiano são assim tratados, ou seja: “*ser recebido igual a eles nós nunca é*”. Nessa perspectiva, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56). Em outras palavras, as diferenças não podem justificar as desigualdades, posto que a igualdade é um direito, caso a diferença seja utilizada para inferiorizar, como sintetizado em uma das representações: “*tinha que ter o tratamento pra pessoas de baixa renda também... né não? Que mora na roça... que mesmo que nos bairro humilde... mas somos seres humanos*”. Desse modo,

Todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. Em razão desse reconhecimento universal, ninguém, nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2001, p. 364-365).

Nessa perspectiva, Lopes (2005, p.188) afirma que: “construir uma nação livre, soberana e solidária, onde o exercício da cidadania não se constitua como privilégio de uns poucos, mas direito de todos, deve ser a grande meta a ser perseguida por todos os segmentos

sociais”. Nesses escritos percebemos que precisamos avançar muito, não somente em políticas, mas em atitudes, ações e no reconhecimento e respeito às diferenças. De acordo com Benevides (2004, p.10):

[...] a igualdade não significa uniformidade, homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe, e não é uma contradição, o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma valorização positiva ou negativa, e, portanto, estabelecemos quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. Isso é desigualdade.

Durante uma das entrevistas, um dos alunos relatou uma situação de preconceito vivenciada no espaço escolar, que repercutiu negativamente para sua trajetória escolar, ocasionando a sua evasão:

“Nessa aqui não... mas em uma eu já passei... Tinha um colégio que eu... eu tinha treze ano... lembro até hoje... aí eu tinha o cabelo grande, né... batia nas costa... aí eu tava sentado na frente... aí o filho de um barãozinho no fundo falou ‘além de preto e de urubu... tem cabelo de viado...’ aí virei... saí da sala e fui falar com a diretora... aí a diretora ‘rapaz... ele falou brincando...’ aí eu falei ‘não falou não... que jamais um ser humanoalaria isso com outro...’ aí falei com a professora... a professora chamou ele e conversou com ele... ele falou que não falou... olha só... aí a professora saiu e ele falou de novo... peguei a cadeira e rumei por cima da cara... foi a única reação que eu tive na hora... não sabia o que fazer... peguei a cadeira e desci na cara dele e pronto...” Nenhuma... nenhuma... a única coisa que fizeram foi me botar na secretaria... que naquele tempo eu fiquei de joelho e mandou chamar meu pai... Aí, quando o coroa chegou, perguntou ‘por que que tá acontecendo?’ ‘ele me chamou de viado e de negro...’ aí o coroa falou ‘ruma a cadeira nele...’ aí eu fiquei três meses sem estudar... a professora ainda me deu três meses ainda... Retornei pra escola e entrou outra professora daqui de cima... mais prestativa do que as outra... tudo que aconteceu na sala ela sabia... porque ela tava ali na sala e não saía pra nada... só pra beber água mesmo e voltava... e as outra toda hora tava do lado de fora... toda hora voltava do lado de fora... aí pronto... acalmou mais... ele sentou mais distante, do outro lado, e eu fiquei lá do meu lado sossegado... e aí tudo melhorou...(Aluno X, entrevista cedida à pesquisadora, 2016).

Diante dessas representações, percebemos o quanto práticas preconceituosas podem afetar o desempenho e até causar o abandono de alunos em todas as modalidades de ensino e, por consequência, aumentar o número de alunos da EJA, como ocorreu com esse aluno que desistiu várias vezes devido a sua agressividade, que compreendemos como uma forma de resistir ao preconceito do qual era vítima naquele espaço, sem nenhuma intervenção institucional. Ele diz:

“O que motiva a brigar é porque tem uma professora; pra mim é isso... quando tem uma professora, pra mim, na sala de aula... se um colega tá fazendo alguma coisa que desrespeita ela ou a um aluno, ela tem que pegar os dois e botar na secretaria pra saber o assunto que aconteceu... e aí vinha... e vinha... e aí acaba na briga... e aí naquele tempo, mesmo quando eu tinha treze anos, era meio desaforado... eu e meus irmão... nós partia pra briga e no outro dia já não ia mais pra escola... ficava sem estudar por causa daquele colega... tinha... até uma professora [...] mesmo... a senhora conhece? Ela foi professora minha uns... cinco anos... cinco anos... estudei mais ela cinco anos... eu e meus colega brigava, aí... e antes de brigar eu falava com ela... e ela falava ‘senta aí’... e o aluno continuava... dando risada... mangando, dando risada... e aí pronto... Desmotivava mais pelo eu falar pra ela e ela não ter nenhuma atitude...”(Aluno X, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Situações como essa são vivenciadas e fazem toda a diferença, não somente na trajetória escolar do aluno, mas também repercute na sua vida como um todo. A escola, que deveria ser um espaço para a promoção do diálogo e da discussão que atendesse “ao preceito legal da educação como um direito social, incluindo nesse o direito à diferença” (CANDAU et.al, 2013, p.124), tem tido por vezes uma postura avessa, como evidenciado através de outra pesquisa¹⁵:

Professores silenciam e se omitem, preferindo não tratar do assunto em sala de aula para “não levantar o problema” ou mesmo deixando de intervir nos casos de discriminação racial. “Todos tendem a se declarar contra o racismo, o que, de alguma forma, colabora para que não se discutam formas de identificar sutis discriminações, ou a reconhecer que os apelidos de teor racista, mesmo que aceitos pelos vitimizados, doem e causam sequelas identitárias” (CANTARINO, 2007, p. 11).

Mesmo garantido o seu combate em lei, através da Constituição Federal (1988), entre outros marcos legais que asseguram a perspectiva igualitária, pluralista e democrática, pesquisas apontam que o racismo tem interferência no desempenho escolar desigual entre alunos brancos e negros, mais intenso do que entre ricos e pobres, de acordo com Cantarino (2007, p. 11) “mais do que às diferenças socioeconômicas, o baixo desempenho dos alunos negros se deve às práticas discriminatórias na escola, muitas vezes veladas”.

Partindo dessa contextualização, fica evidente o quanto ainda necessitamos avançar no sentido de compreender os acontecimentos ao nosso redor. Para tanto, os profissionais ligados às instituições de ensino deveriam ter acesso a esses estudos para buscar avançar da

¹⁵ Pesquisa “Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome da igualdade” de CASTRO, Mary Garcia e Abramovay, Mirian (2006), realizada pelo convênio entre Inep e UNESCO.

consciência ingênua para uma conscientização, pois atitudes e comportamentos preconceituosos, discriminatórios e racistas afetam a sociedade como um todo.

Para superar as visões ingênuas e propiciar a compreensão maior dos problemas sociais do país, é preciso desenvolver alguns conceitos fundamentais que caracterizam essa discussão. Isso significa dizer que este debate precisa ser ampliado, principalmente, nos cursos de formação de professores, pois:

Às vezes, nem sequer, ao atuar, estamos conscientemente claros em torno de que concepção da História nos marca. Daí a importância que reconheço, nos cursos de formação de educadores, das discussões em torno das diferentes maneiras de compreendermos a História que nos faz e refaz enquanto a fazemos (FREIRE, 2001, p. 32).

O silenciamento da professora diante de práticas preconceituosas demonstra a fragilidade da sua formação, tanto que, diante das demandas para reconhecer atos preconceituosos, denota a ocorrência de um currículo linear, que não desvela questões ligadas à diversidade dos sujeitos e, portanto, silencia situações como essa, relatada pelo aluno que, após 16 anos, ainda não completou o Ensino Fundamental I. Isso implica dizer que esse debate precisa ser ampliado, principalmente nos cursos de formação de professores, como aborda Dantas (2012, p. 156):

Os profissionais que lidam com a educação de adultos, geralmente, carecem de uma formação teórica mais consistente, que os faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento, do papel do ensino, da aprendizagem do professor e do aluno que subjaz a sua prática pedagógica. Necessitam de uma formação específica, baseada em um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular.

Isso acarretou ao aluno anos de negação do seu direito fundamental à educação. Hoje ele é um aluno da EJA, pois esse direito lhe foi negado lá atrás, por atos preconceituosos, que refletiram na conquista de vários outros direitos. De acordo com Capucho (2012, p.125) “como construção social, o preconceito é em si limitador, tanto do sujeito ou grupo que o sofre quanto daqueles que o motivam, pois o (a) motivador (a) do preconceito não são os (as) discriminados (as), mas sim os (as) que discriminam”.

Portanto, não podemos pensar que “uma educação pela e para a cidadania não se efetiva sem a valorização da diversidade e promoção da igualdade” (CAPUCHO, 2012, p.126). Sabemos que, nos diversos modos, o preconceito e violações de direitos encontram-se presentes na sociedade, ainda que velados, e a escola enquanto instituição formadora não pode

ser omissa ao seu papel frente a essas demandas. Quando nos reportamos ao caso desse aluno, quantos outros podem ter ocorrido. Percebemos que na EJA ele encontrou um ambiente que melhor tem lhe propiciado ser respeitado. Como abordado pelas professoras A e B, todas as vezes que ocorre uma situação de violações de direitos em sala de aula, elas param para dialogar e buscar alternativas, mesmo que a sua formação ainda não dê conta de atender aqueles questionamentos e situações perpassadas.

De acordo com Silva e Tavares (2011, p.15), “isto é consequência da ausência de uma formação em diferentes níveis de ensino na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH) tanto nas escolas como na maioria dos instrumentos relacionados a ela: currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, etc.”. Podemos convir que, mesmo se as professoras do município de Ubaitaba-Bahia tivessem uma formação em nível superior, mesmo assim correriam o risco de não ter acessado ainda uma formação que as instrumentalizasse para uma prática em EDH.

Para tanto, defendemos a inserção da EDH no currículo, não somente da EJA, mas em todas as modalidades de ensino, promovendo a problematização de assuntos, como: classe, etnia, gênero e outros debates relacionados, criando uma cultura de direitos e respeito à diversidade. Como afirma Candau et.al (2013, p.127), existe uma grande valia no vínculo entre “Educação em Direitos Humanos e relações étnico-raciais e sua relevância para a reflexão acerca da formação docente. Essa articulação tem ganhado mais densidade nas últimas décadas, notadamente no que se refere às discussões sobre as práticas pedagógicas e currículo”.

Nesse íterim, sendo coerente com o que está sendo proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (2012), quando assinala entre seus princípios a igualdade de direitos e o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades, nisso esses marcos já têm contribuído para que os sistemas de ensino incorporem nos processos formativos preceitos em defesa dos direitos humanos.

Os alunos revelam o quanto a educação tem lhes proporcionado compreender as violações de direitos, ainda que a situação deles permaneça inalterada, mesmo porque, como afirma Freire (1987, p.110), “a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta”. Trata-se, portanto, de considerar a educação como instrumento de resistência diante das violações de direitos, conforme as representações a seguir:

“Eu acho assim... que através dos nossos estudos... através da nossa profissão... através do nosso modo de falar, entendeu... não tem alguém humilhar a gente, entendeu... porque muitas vez a pessoa vem com A... entendeu... você vai com A... entendeu... você já vai com a A, B e C completo, entendeu... não tem a pessoa... por exemplo... a pessoa tem um pouco mais, já vai humilhar aquele que tem menos... você tem menos, mas você tem o que? Você já tem seu estudo pra mostrar pra ele, entendeu... pra ele entender qual é o tipo de educação que aprendeu na escola, entendeu... a gente que aprendeu modos de tratamento... dependendo do tipo de condições de vida, não... dependendo do tipo da gente falar... do modo da gente expressar já é muita coisa, né...” (Aluno F, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Agora, assim... aquele ministro, o Joaquim Barbosa mesmo... O Joaquim Barbosa foi o primeiro ministro negro a administrar a nação brasileira... o Joaquim Barbosa, entendeu... o Joaquim Barbosa entrou lá respeitando todo mundo... com toda sabedoria, entendeu... já começou a derrubar a quadrilha... a quadrilha de assalto bancário... de desvio bancário da nação brasileira... do governo, entendeu... Joaquim Barbosa já entrou derrubando... condenou uns cinco deputado lá... pra mostrar o nome lá, entendeu... e aí começou mostrando o trabalho dele, entendeu... procurou, procurou... quando foi em cima da investigação... procurou e mostrou provar e efetou a prisão... Joaquim Barbosa, o primeiro ministro negro da nação... por quê? Porque ele teve estudo... porque ele teve estudo... experiência e sabedoria pra chegar onde ele está... pensou assim ‘não... eu tô aqui, eu vou estudar pra amanhã ou depois ser isso...’ ele estudou pra ser aquilo... e demorou muitos anos, mas ele chegou onde ele quis...” (Aluno Y, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Eu já passei várias vezes... Em várias situação... no setor que eu trabalho, eu já ouvi tanta piada... Porque hoje, se eles vier... professora... graças a Deus que hoje eu não escuto mais... graças a Deus que eu não passo mais... Reivindico meus direito... se eles falarem... eles vão ouvir... eu não sou estudado, mas vou tomar minhas providência... por isso que muitos quer falar... mas sente só a vontade de falar, mas não fala mais... por isso que eu acho que eu falo pra você hoje... quando você ver um... não falando todos... vai passando dez, cinco coleguinha... que é inferior... e passar um deles de um lado... eles fica... pode saber... eles quer falar alguma coisa de mau... hoje em dia o Brasil tá assim...” (Aluno X, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Nesse sentido, não apenas essas violações ocorrem com os sujeitos da EJA na escola, pois ainda existem algumas desigualdades no tratamento dispensado a essa modalidade de ensino, que dificultam o avanço e acesso às informações e ao ensino de qualidade. Tais desigualdades são imperceptíveis para os alunos, porém visíveis para os professores, como veremos nas representações desses atores curriculantes:

“Eu acho que sim... porque a gente somos bem tratado, né... nossas professora são umas professora legal... elas se esforçam pra nos ensinar... nos trata bem... e a gente também procura retribuir, né... acho que o mesmo tratamento que eles dão no turno da manhã e da tarde... eles dão aqui pra nós também... eu mesmo

“não tenho de que reclamar... eu mesmo...” (Aluna A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Aqui tem as coisas melhores da vida... que as criança tão lá todo dia... e dá pra gente de noite também... e a educação, eu acho que é a mesma... que eu sempre venho aqui, né... de dia... que minha filha trabalha aqui... eu venho e eu vejo a mesma educação que elas tem com a gente à noite... eu vejo a mesmo coisa... dos de dia a mesma coisa com os da noite...” (Aluna D, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“O EJA, infelizmente, principalmente aqui para nós, a gente é desprovidos de alguns materiais, e é isso que às vezes nos aborrece, porque a gente trabalha, quer trabalhar com eles a respeito, mostrando...muitas vezes que a gente muitas vezes... todas as vezes que a gente quer trabalhar com o data show, a gente nunca consegue; isso eu tenho uma frustração tão grande aqui na noite, mas tão grande, que você não sabe... o ano passado nós fizemos um trabalho, oh! foi muito bom, como se ninguém nos desse aval, a gente não tem aval aqui para a noite. Isso pra mim é constrangedor, porque só as coisas acontecem durante o dia, à noite não.”(Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Desse modo, explicamos isto porque existe um distanciamento entre o relato da professora e o das alunas, de modo a se compreender essas dificuldades evidenciadas na EJA, ou seja, os limites e possibilidades dessa modalidade. Como nas palavras de Timothy (2014), que apontam para uma distância entre o proclamado e o efetivado ou “todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras”.

Nessa perspectiva, o currículo deve possibilitar superar a infantilização dos sujeitos dessa modalidade, compreendendo que eles possuem uma interação diferente das crianças, portanto precisam reconhecer suas experiências, saberes sobre si e o mundo ao seu redor. Como afirma Ventura (2012, p.73), “é preciso considerar o lugar marginal da EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o descobrimento da especificidade da natureza da EJA, bem como um campo de conhecimento próprio”.

No entanto fica proeminente um questionamento relacionado às representações sociais dos professores e alunos entrevistados na pesquisa: Se existem similaridades na questão das violações de direito na situação educacional, a existência do conflito geracional afeta as práticas curriculares? Observamos nas acepções que o ingresso cada vez mais frequente de adolescentes na EJA, segundo as professoras, torna-se um entrave, um desafio contínuo a ser enfrentado, problematizando assim a questão etária:

“[...] é... um adolescente que a gente não tá realmente... a nossa clientela de 2014 pra cá, que foi... a clientela... o adolescente teve o direito de vir à escola à noite, então geralmente já se fala de adolescente, já imagine o que pode acontecer,

então fez um gesto obsceno no pátio da escola e eu fui reclamar, então ele veio com, como é o nome...com agressividade, tentou me seguir, foi até a porta da minha casa querer me amedrontar, entendeu? Mas o problema foi solucionado...solucionado”(Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“Existe, geralmente, os adolescentes eles vêm alguns, algumas vem realmente com a sede de aprender, né. Mas a maioria vem mesmo, com intuito assim mesmo, só pra sair de casa, aí acaba atrapalhando a aula, e os idosos que estão na sala realmente estão na sala, eles saem de casa porque querem aprender mesmo e acaba atrapalhando, porque a mentalidade de um é diferente do outro e por mais que a gente tente interagir, por mais que a gente tente fazer com que tudo aconteça realmente para satisfazer a todos, acaba sempre a clientela mais idosa, saindo insatisfeita. Porque ninguém quer ouvir barulho, essas coisas... e adolescente hoje não está mais realmente obedecendo professor. Eu estou com problema desse em sala de aula, porque quando esse aluno vem, ele atrapalha bastante a aula, que eu não consigo realmente dar todas as minhas atividades. Porque é o tempo todo chamando atenção, o tempo todo tentando envolvê-lo, mas ele não quer e aí dificulta. No dia que ele não vem as aulas rende que é uma beleza, uma maravilha” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

O currículo também necessita estar atento ao que ocorre dentro e fora da escola, bem como à diversidade encontrada nas salas de aulas da EJA. São faixas etárias diversas, perspectivas de vida diferenciadas, múltiplas opções religiosas, entre outras. Isso nos alerta que na sala de aula “o aluno não deixa suas referências individuais e socioculturais nos seus nascimentos ou nos corredores da escola, ele traz consigo sua bagagem de valores e crenças, com os quais vai se desenvolvendo, se modificando, se aperfeiçoando” (MACEDO, 2013, p. 122).

Desse modo, de acordo com esse autor, a diversidade e a educação se configuram uma riqueza humana e que, portanto, não pode ser desprezada, mas deve ser potencializada, “ética e politicamente, cada vez mais, através dos seus recursos pedagógicos comunicantes e relacionais” (IBIDEM). Assim, o professor, enquanto ator curricular, deverá, ao identificar as diferenças entre os alunos, produzir um diálogo entre essas diferenças. Durante esta pesquisa, foi possível identificar a diferença geracional, visto que os alunos da escola possuem faixas etárias heterogêneas, característica essa peculiar na EJA.

É perceptível nas falas das professoras a existência dessa diversidade no perfil dos alunos da EJA, o que interfere diretamente na sua dinâmica em sala de aula. De acordo com elas, a crescente ocorrência de adolescentes que estão chegando à referida modalidade de ensino tem dificultado sua atuação, pois possuem características ou tempos de aprendizagem

próprios, que devem ser observados. De acordo com Arroyo (2011, p. 148) ao contrapor esse posicionamento:

A diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeitos, hoje mestres percebem que não é mais possível. Que é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los sujeitos críveis. As tentativas históricas de ocultá-los e desacreditar tanto aos mestres quanto aos alunos, sobretudo dos setores populares, encontram resistência das crianças, dos adolescentes e jovens, das famílias e comunidades e dos próprios trabalhadores em educação.

Diante disso, recorreremos às OMEJAs sobre a organização das turmas. De acordo com essas orientações, as escolas “preferencialmente, agruparão os educandos em duas faixas geracionais distintas: jovens de 15 e 29 anos; adultos e idosos acima de 30 anos” (OMEJAs, 2013, p.26). Acrescenta, ainda, que “A Unidade Escolar atenderá cada agrupamento respeitando suas especificidades (geracional, cultural, gênero, classe, raça, sexualidade, dentre outras), bem como os tempos de aprendizagem, os saberes e experiências” (IBIDEM).

“E aí eu acho assim, que, infelizmente, não pode separar, mas eu acho que adolescente não deveria estudar com a parte idosa, com a parte é...com adulto, com a parte adulta, porque interfere muito no aprendizado, eu tenho certeza disso.” (Professora A, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

“[...] e a gente tá abrangendo cada vez mais o problema do tráfico que tá aí, que a gente tá, como é o nome... Outras escolas estão tendo problemas, agora que está sendo liberado para o adolescente a estudar à noite, a gente tá tendo esse problema, a gente tá tendo problema com a droga, que a gente tá querendo, já falamos até com a polícia pra vir de vez em quando aqui, pelo menos pra dar um choque neles, né, eles verem aqui, mas... infelizmente tem muita coisa que fica a desejar pra gente aqui do EJA, aqui na nossa escola, na nossa escola... não sei lá nas outras escolas.” (Professora B, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Trata-se, portanto, de um direito estabelecido pelos dispositivos legais. A LDBEN nº 9.394/96 instituiu uma idade mínima de realização dos exames da EJA, como uma modalidade da educação básica. Além disso, existe uma urgência em se pensar alternativas para dar maior visibilidade a esses sujeitos que possuem trajetórias excludentes. Quais as motivações do aumento do número de alunos adolescentes na EJA? Será que o seu não reconhecimento nas práticas pedagógicas e no currículo tem aumentado o número de alunos que desistem da escola ou fracassam e, com isso, acarreta-se a sua migração para EJA?

Sabemos que não são questões simples de se responder, pois demandaria uma nova investigação e pesquisa, mas são pontos relevantes que devem ser pensados quando nos deparamos com as representações dos sujeitos curriculantes.

A própria forma com que o jovem visualiza o mundo - em geral, diferentemente dos adultos, na medida em que vive sua especificidade existencial - até como cultiva suas culturas juvenis, dependendo dos seus gostos e de suas influências regionais, até mesmo as expectativas que nutrem (formativa, econômica, política, sexual, etc.), nos obriga a imaginar um ensino-aprendizagem fincado no princípio de que nós aprendemos trazendo para sala de aula nossas diferenças individuais e socioculturais que, pelo trabalho pedagógico do professor, devem ser *articuladas* criticamente os saberes e tecnologias necessárias à sua formação, apresentados pelo currículo instituído (MACEDO, 2013, p. 121-122).

Todavia, a presença dos adolescentes e jovens que procuram a EJA não poderá ser ignorada, até mesmo por ser perceptível que não foram alcançados pelas políticas que fomentam o direito à educação, por isso estão naquele espaço. Percebemos, também, que a escola está preparada para atender às especificidades dos sujeitos inseridos no contexto de uma sociedade cada vez mais competitiva e, por consequência, mais desigual e excludente.

Vivemos em uma sociedade regida pelo neoliberalismo, que tem ganhado forças na economia, e recaindo também na educação. Assim, valorizam-se as práticas tecnicistas que reduzem os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos sociais e políticos. Compreendemos que devemos nos esforçar para abranger práticas curriculares envolvendo aspectos sociais, culturais e históricos, pois os sujeitos possuem histórias de negação de direitos.

Repensar as práticas curriculares diante desse panorama significa considerar que as teorias de currículo não são neutras. Assim, nesse cenário, o currículo é um instrumento imprescindível, tanto para a emancipação dos sujeitos como de limitação social. Tonet (2007, p.76) esclarece que “é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza [...]. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas [...] a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação”. Isso fica evidente quando percebemos que, apesar das diversas políticas, sobretudo as relacionadas aos direitos humanos e à diversidade, entre outras, ainda estamos longe de atingir o necessário: a formação de todos os professores e a inserção da EDH no currículo da EJA, considerando as representações sociais dos atores curriculantes.

“POR ONDE OS PÉS PISARAM”

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos: envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1987, p.68).

Consideramos que esta discussão foi um exercício que somente tornou-se possível devido à existência de sujeitos que nos possibilitaram o ato de conhecer e nos impulsionaram a realizar escolhas. Nessa perspectiva, escolhemos esse título “Por onde os pés pisaram”, parafraseando a epígrafe inicial, para intitular a parte final deste texto, pois não temos pretensão de formular inferências irrefutáveis sobre as implicações da inserção da EDH no currículo da EJA, mas, sobretudo contribuir com a EJA do município de Ubaitaba e com outras propostas de pesquisas.

Essas escolhas reforçam a ideia de que não somos neutros; posicionamo-nos a partir do lugar social no qual estamos inseridos, assim como nas palavras de Boff (1997, p. 9): *A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*. Nesse sentido, a teoria das Representações Sociais nos auxiliou a pensarmos a partir da compreensão dos sujeitos sobre a temática estudada. Portanto, este texto está imbricado com as experiências formativas vivenciadas em uma escola pública do município de Ubaitaba-Bahia, que foi pioneira na EJA.

Desse modo, o nosso intuito não é apresentar considerações finais. Ao contrário, temos a intenção de apontar novas reflexões e análises no contexto da EDH na EJA. Sendo assim, nos dispusemos a mostrar as pegadas empreendidas nesta pesquisa. Como afirma Freire (1985), a prática educativa curricular implica no reconhecimento dos sujeitos, exigindo uma troca recíproca de ensino-aprendizagem e busca constante de “ser mais” que nos faz seres inacabados.

Ao realizar esta pesquisa, foi possível, através dos diálogos estabelecidos, compreendermos os desafios apresentados pelo contexto desta modalidade de ensino. Assim, através de um rigor metodológico, evidenciamos o quanto é necessário discutirmos o que ocorre dentro e fora da escola, para colocarmos em prática um currículo, reconhecendo que a

educação possui um papel imprescindível na conscientização e empoderamento desses sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, a existência de marcos legais que abordam e incluem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação, ao nomear uma base legal para o Estado implementar novas ações, políticas e programas, encontram-se em coerência com o que é proposto pela EJA, ao reforçarem o debate pela universalização do direito humano fundamental à educação e a necessária observância das especificidades e diversidades nas quais essa se materializa.

Para tanto, retomamos o objetivo proposto: analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, buscando compreender as aproximações/ os distanciamentos entre as mesmas. E a problemática: Quais as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA do município de Ubaitaba-Bahia? Por compreendermos o currículo não somente como prescrições, mas também práticas que se movimentam, esta pesquisa encontrou fortes indícios de que existem alguns fatores que têm dificultado os atos curriculares da EDH na EJA, ou seja, que essas políticas e programas se materializem no currículo. Desse modo, esta pesquisa contribui com o entendimento desses fatores, na tentativa de apontar algumas possíveis recomendações, para que possamos avançar na luta por uma educação de qualidade que não garanta somente o acesso, mas a permanência para a efetivação da educação como um direito humano possibilitando outros direitos.

Nesse sentido, o perfil dos sujeitos da EJA da escola campo de pesquisa se aproxima do elencado por Arroyo (2011) e Capucho (2012), pois são sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos, das camadas populares, que se autodeclaram em sua maioria negros e pardos, da zona urbana e rural, trabalhadores e não trabalhadores, representando uma parcela da população bastante diversificada.

Após a realização das entrevistas com as professoras, grupo focal com os alunos e análise das OMEJAs, algumas questões que merecem ser consideradas nesta reflexão: a abordagem da EDH no currículo da EJA de modo aleatório, a fragilidade da formação docente no âmbito da EJA no município, a precarização do trabalho docente e a violação de direitos.

Em se tratando da abordagem de modo aleatório, das OMEJAs recomendarem a abordagem dos conteúdos da EDH nas disciplinas de história e geografia, segundo as representações das professoras, somente se pratica de modo aleatório, ou seja, em momentos pontuais, quer sejam palestras ou quando surgem as demandas em sala de aula. Apesar disso,

expressam em seus relatos que a EDH deveria ser inserida no currículo da EJA como um eixo norteador de modo transversal e/ ou interdisciplinar.

Em se tratando da formação docente, ela também se apresentou como um grande desafio nesta modalidade de ensino, pois as professoras não possuem formação em nível superior, ou seja, não tiveram acesso a nenhuma instituição de ensino superior. Esse foi um elemento que surpreendeu a pesquisadora, até porque foi o distanciamento do lugar de professora que me possibilitou constatar esse problema. Assim, foi possível realizar a seguinte inferência: existe a urgência da formação inicial seguida da continuada, para os professores que atuam na EJA, pois o município oferece formações pontuais, como palestras, jornadas, oficinas, entre outras.

De acordo com as OMEJAs, os encontros de formação dos professores ocorrem em encontros mensais e planejamentos quinzenais, acompanhamentos pedagógicos, dentre outras ações. Apesar disso, as professoras afirmaram em suas representações que essas formações são insuficientes para atender as demandas apresentadas nas salas de aula. Podemos dizer que esse processo formativo está acontecendo em outros espaços, mas se trata de uma formação não legitimada de acordo com a legislação vigente, pois esses docentes não acessaram o ensino superior, ou seja, não possuem os elementos necessários para o aprofundamento do seu processo de conscientização. Além da formação inicial, fazem-se também urgentes as especializações em EJA e em EDH, já que esses sujeitos atuam nesta modalidade e, portanto, carecem de uma formação específica para o desempenho da docência em EJA.

Entre os achados, também encontramos indícios da precarização do trabalho docente na EJA, um dos aspectos que incidem diretamente na melhoria da qualidade do ensino nesta modalidade. Ainda que ocorra um distanciamento entre as representações dos professores e alunos sobre essa questão, devemos considerar que, para os alunos, em virtude de terem passado por diversas situações de negação do direito fundamental à educação, o acesso no presente lhes parece uma “dádiva”, levando-os a não perceberem a situação de exclusão em que se encontram.

Acerca das violações dos sujeitos de direitos, mencionadas nas representações dos atores curriculares, eles passam por diversas negações de direitos, tais como: sociais, políticas, econômicas e culturas. Entre essas, cabe destacar aquelas com maior predominância: preconceito racial e social. Essas diferenças, tratadas como desigualdades, comprometeram a permanência e o desempenho escolar dos sujeitos. Por consequência, contribuíram sobremaneira para a exclusão da educação escolar, levando a um processo de

marginalização comum aos estudantes da EJA. Portanto, essas histórias devem fazer parte do currículo para EDH, porque, como nos ensina Silva e Costa (em elaboração), darão sentido e significado para o fazer pedagógico.

Esses entraves nos direcionam a pensarmos algumas possíveis recomendações para os achados desta pesquisa, entre elas que o currículo da EJA neste município deveria ser mais enfático com relação à EDH. Como relatado pelos atores curriculantes, esta temática deverá ser inserida de modo interdisciplinar ou transversal, garantindo que todas as disciplinas dialoguem com as temáticas direcionadas aos Direitos Humanos e conforme as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e o PNEDH, que indicam um currículo podendo ser organizado também de modo transversal e tratados interdisciplinarmente. Para tanto, devemos considerar que a EDH é bem mais que um componente a ser inserido na prática formativa. Ela deverá conduzir para a promoção e observância das violações de direitos, contribuindo para práticas de uma cidadania ativa.

Nesse sentido, a segunda recomendação é que a escola poderá também considerar no seu PPP a proposta da EDH, alinhada com o proposto pela recomendação anterior, inserindo em sua elaboração essa discussão. Vale ressaltar que esse momento é propício, pois está sendo elaborado na escola esse documento, estando também de acordo com a proposta dos documentos normativos citados, mas deverá atentar-se para os princípios de uma prática pedagógica dialógica, libertadora e humanizadora, em busca da emancipação dos sujeitos. Desse modo, contribuirá para práticas que promovam atitudes e valores em defesa dos Direitos Humanos e da reparação das violações de direitos.

Para que isso ocorra, propomos ainda mais uma recomendação, pois evidenciamos, através desta pesquisa, a necessidade do investimento na formação inicial e também continuada das professoras desta modalidade. Mesmo considerando que as professoras não devem ser culpabilizadas por não terem acessado a formação em nível superior, compreendemos que esta formação lhes possibilitará a compreensão dos limites apontados nos seus relatos, para que seja não somente inserida a EDH no currículo, mas praticado com maior coerência com o proposto.

Além disso, para contemplar tudo que foi evidenciado por este estudo, podemos recomendar que as políticas públicas deste município deverão considerar o trabalho docente, as especificidades da EJA e valorizá-las enquanto uma modalidade que poderá promover a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Observamos no percurso histórico que esta modalidade não teve a mesma atenção que as outras. Desse modo, é relevante que o

município, enquanto estância micro, possa atentar-se para essas questões da precarização do trabalho docente, desenvolvendo posturas de valorização dos sujeitos, garantindo assim a promoção e a vivência da igualdade, da justiça e da cooperação.

Essas recomendações apontam para outras possibilidades de estudos, a fim de tratar das estratégias pedagógicas para trabalhar as violações de Direitos Humanos mencionadas nesta pesquisa. Nesse sentido, políticas formativas podem ser adotadas pelo município para esses professores, que estão há anos na docência e possivelmente não irão acessar a graduação devido à proximidade da aposentadoria. Porém esta política, além de ser uma obrigatoriedade, poderá alcançar futuros professores. Além disso, apontamos a possibilidade de sistematizar propostas formativas/curriculares para a proposição de inserção curricular da EDH no município de Ubaitaba-Bahia.

Esta análise nos possibilitou mais do que analisar as representações de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, mas vislumbrar a possibilidade de compreender como podemos prosseguir, como afirma Freire (1987), com “objetivo, sonhos, utopias, ideais”. Essa modalidade, por ter o caráter reparador, e não compensatório, nos exige compreender que a EDH irá somente somar forças para que possamos continuar lutando pela igualdade de direitos, justiça social, liberdade e democracia.

Finalizo este texto reafirmando meu compromisso enquanto mulher, negra, professora, pesquisadora e cristã, movida, sobretudo, pelo inconformismo diante das situações de violações de direitos e pela esperança que me instiga a prosseguir, como nos ensina essa paráfrase de Freire (1987): Sou professora, a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professora, contra o desengano que me consome e imobiliza ou, como nos dizeres do poeta Sergio Brito (2003):

Quando não houver saída, quando não houver mais solução, ainda há de haver saída. Nenhuma ideia vale uma vida, quando não houver esperança, quando não restar nem ilusão. Ainda há de haver esperança, em cada um de nós, algo de uma criança, enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá. Enquanto houver sol, enquanto houver sol [...].

Assim, sou movida pela esperança de uma sociedade menos desigual, acreditando na possibilidade de pensarmos um currículo, não para o outro, mas com o outro; ou seja, não para ele, mas que saia dele mesmo. Nessa perspectiva, isso se dará quando o planejamento curricular considerar que o currículo é construído socialmente. Elegemos o termo esperança para finalizar estas considerações, pois ela sintetiza as discussões desta pesquisa, já que, não obstante a luta, ainda estarmos longe de atingir o necessário: a formação de todos os

professores e a inserção da EDH no currículo da EJA considerando as representações sociais dos professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ANADÓN, Marta. MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico - metodológicas sobre as Representações Sociais**. Salvador, Editora UNEB, 2003.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et ALLI, 2008.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papirus, 18ª ed. 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAB), n.11, abril, 2011a.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011b.

_____. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. p. 39-56. Contagem, MG. 2005.

_____. **Novos passos na Educação de Jovens – Adultos?** In: SILVA, M.M. Aida. COSTA, Graça dos S., LIMA, Isabel. M.O. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. **Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino. SOARES, Lêoncio (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Heloisa. H. O. de. **Formação inicial de profissionais de Educação Infantil: desmistificando a separação cuidar- educar**. 2005. 249f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

BAHIA. Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. 2009. Salvador.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos**: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional. Chiado Editora. Lisboa: 2011.

BATISTA, Maria do S. Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

BELLO. Samuel. E. L. **Trabalhos de conclusão de curso nas licenciaturas**: a possibilidade de uma experiência na constituição docente. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ ENDIPE, CDROM 2, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso mar. de 2008.

_____. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. LDBEN- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª ed. Centro de Documentos e Informação Edições Câmara Brasília- 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 08/2012 – Princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866> . Acesso em 19, nov. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2 jul. de 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso

em: 07, jan., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: nov. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Mapa Geográfico do município de Ubaitaba- Bahia**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 18. Set. 2015.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Disponível em: Acesso em: 20 de.Ago.2015

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008.

_____. **Educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas**. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_6_vera_candau_edh.pdf. Acesso: 24 de out. 2015. (não datado).

CANDAU, Vera. M. et. al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU. Vera M.; SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANTARINO, Carolina. **Racismo influencia desempenho escolar**. Ciência e cultura, São Paulo, v.59, n. 2, jun. 2007.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos e adultos pratica pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Maria E. Guimarães. ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Pedagogia Crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos**. In: Ensaio: aval. pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v.21, n.80, p.405-432, jul./set.2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2ª Edição, São Paulo: Saraiva 2001, p. 364-365.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Graça dos S. . **Currículo e Multiculturalismo reflexões em torno da formação do/a professor/a**. Revista FAEEBA, v. 16, p. 145-156, 2001.

CUNHA, Charles. M. SILVA, Maria.C. F. A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. In **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras**. Diniz, M. Vasconcelos, R. N (org.) BH: Formato Editorial, 2004. p. 158 – 187

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico de direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 56-65. 2ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DAYRELL, Juarez. A. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J.(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115- 1139, especial out. 2005.

ESTEBAN, Maria T. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.71, p. 9-17, jan./abr.2007.

FERREIRA, N. T.. **Cidadania: uma questão para a educação**, Rio de Janeiro, Brasil, Editora Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Maria. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livros, 2012.

FREIRE, Ana M. Araújo. Apresentação. 2014. IN: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra. São Paulo. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. ED. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. **Política e Educação.** Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança.** 7. ed. São Paulo, Paz e Terra. 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Educação e mudança.** 34ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra .2011.

FREITAS, Katia Siqueira de. Algumas considerações sobre a política de Educação de Jovens e Adultos e a qualidade da educação. In: SILVA, M.M. Aida. COSTA, Graça. S., LIMA, Isabel.M.S.O. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.

FURINI, Dóris.R. M.; DURAND, Olga.C.D;SANTOS, Pollyana. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como Direito Humano.** EJA em debate, Florianópolis, Ano 2, n.2, Jul. 2013. <http://periódicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> .

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLDENBERG, Mírian. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, Nilma L. **Indagações sobre o currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. **In:** MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES, Alberto A. Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas. In: **Eccos Revista Científica.** vol. 7; nº 2. São Paulo: UNINOVE. Jul./dez.

2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71570203.pdf>>. Acesso em: 23/set./2015.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mai-ago, 2000b, nº 14, pp.108-130. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/07-artigo6.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2006.

IRELAND, Timothy D. **A educação de Jovens e Adultos como direito humano**. I Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Conferência na mesa 2, 21 de outubro de 2014, UNEB- Bahia.

JODELET, Denise. **Representation sociale: Phénomènes concept et theorie**. In: **Moscovici, Sergi. Psicologia sociale**. Paris: PUF, 1984.

_____. **Folies et representations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora. 2ª ed. 2010.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

_____. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.13,n. 3, p. 427-435. Dez. 2013c.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, Alda J. Alves. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, 1994.

MOELLECKE, Sabrina. Por uma cultura em Direitos Humanos. In: Ministério da Educação. **Direitos Humanos e educação**. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 02, março e abril de 2008, ISSN 1982-0283.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antonio. F. B. e CANDAU, Vera. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio. F; SILVA, Tomaz. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed., São Paulo: Cortez, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_Humanos_VersoInternet.pdf>. Acesso: set, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Educação de Jovens, Adultos e idosos**: aprendizagem ao longo da vida. Salto para o futuro. 2009. p. 15.

_____. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, Valdo. DANTAS, Tânia R.(orgs.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria O.M. O. Políticas públicas, cultura e currículo: referenciais para uma análise crítica na EJA. In: BARCELOS, Valdo. DANTAS, Tânia R.(orgs.) **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

PADILHA, Paulo R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico- prática. 6. ed. ver. e ampl. Campinas: Papirus, 2000.

PAIVA, Vanilda P. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª edição – São Paulo -Edições Loyola – Brasil – 2003.

PAIVA, Jane. **Formação docente para Educação de Jovens e Adultos: O Papel das redes no aprendizado ao longo da vida**. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.21, n.37, p.83-96, jan/jun.2012.

PEDRA, José A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

PEREIRA, Nilda da S. **Direitos Humanos e currículo a partir da ética da vida, uma investigação teórica da ética/moral do filósofo Enrique Dussel**. 2012. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Ana C. Reis. **A teoria transforma a prática? : um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de educação**, 2012. (Dissertação de mestrado em Educação) Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal da Bahia. 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9180/1/Ana%20Carolina%20R.%20Pereira.pdf>. Acesso em jul.2015

RANGEL, Mary. **Representações sobre o bom professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RAMOS, Aura H. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

ROCHA, Denise A. B. Freitas. **Educação em Direitos Humanos: a Representação Social dos professores da rede pública de ensino do município de Simões Filho, egressos do curso de pedagogia rede UNEB/2000**. 2013. (Tese de doutorado em Educação) Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal da Bahia. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14565/1/TESE_FINA%20DENISE%20ABIGAIL.pdf.

ROCHA, Margarida M. S.. **Educação em direitos humanos e a relação com a educação de jovens e adultos na perspectiva da formação da cidadania: a experiência no CEDHIA**. 2015. 213 fl. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015. Disponível em:

SACRISTÁN, José G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Aida. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível?. In: LERNER, Julio (org.). **Cidadania, Verso e Reverso**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 215-222.

_____. **Direitos Humanos na Educação Básica:** qual o significado? In: SILVA, Aída M. M.; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aida M. M.. COSTA, Graça dos S. **Educação de Jovens e Adultos como um direito humano:** o papel do currículo. (em elaboração).

SILVA, Aida M. M.. TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil:** contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação. Porto Alegre. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>. Acesso em: nov. 2015.

SILVA, T.Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente e currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. UNESCO. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Marco da Ação de Belém. Brasília, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VENTURA, Jaqueline. **EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aída M. M.; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS E PROFESSORES)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: representações de professores e alunos sobre a inserção da temática direitos humanos no currículo da EJA”**, de responsabilidade da pesquisadora **Tháise da Paixão Santos**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar as representações sociais de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos(EJA) sobre a inserção da Educação em Direitos Humanos(EDH) no currículo da EJA buscando compreender as aproximações/distanciamentos entre as mesmas e sistematizar propostas formativas/curriculares para sua

inserção curricular no contexto da **Escola Municipal Antonio Carlos Magalhães, no Município de Ubaitaba- Bahia.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: **Espera-se como resultado do estudo pretendido, contribuir no aperfeiçoamento e sistematização de propostas formativas/ curriculares no município de Ubaitaba a partir das representações dos atores que o dinamizam, bem como oportunizar a escola pesquisada uma reflexão sobre o currículo e as práticas da EDH na EJA.**

Caso o(a) Senhor (a) ACEITE será realizado procedimentos de coletas dos dados a partir da sua participação em um grupo focal e uma entrevista que será gravada em áudio pela aluna Thaíse da Paixão Santos do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o(a) Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e se por acaso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III.INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profª Drª Graça dos Santos Costa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** gracacosta@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/ 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO DA TEMÁTICA DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EJA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, março de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientanda)

Assinatura do professor responsável
(orientadora)

APÊNDICE B - PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL PARA RECOLHER INFORMAÇÕES
DOS ALUNOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

Prezado (a) Sr/Sr^a

Primeira Parte Dados acerca da Educação em Direitos Humanos

1) Responda aos questionamentos a seguir:

a. Quando se fala em direitos humanos, o que lhe vem à cabeça? _____

b. O que você entende por direitos humanos? _____

c. Onde você ouve falar sobre Direitos Humanos?

d. Quais os Direitos Humanos que você conhece?

e. Na sua opinião, sua escola passa por alguma violação de direitos? Em caso afirmativo, quais?

Segunda parte- A escola e o currículo

a. Quais foram os motivos que o/ a motivaram o seu retorno a escola?

b. Qual o sentido da escola da sua vida?

c. Aqui na escola questões sobre os Direitos Humanos são trabalhados em sala de aula? Em caso afirmativo, em que situação?

d. Na sua opinião essas questões relacionadas aos Direitos Humanos devem ser incluídas nos conteúdos escolares, nas atividades da sala de aula? Em caso afirmativo, por quê?

e. Na sua opinião, quais temas sobre os Direitos Humanos deveriam ser incluídos nos conteúdos escolares da EJA? Em caso afirmativo, como deveriam ser incluídos?

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
DA REDE MUNICIPAL DE UBAITABA-BAHIA**

Primeira parte- Dados Pessoais

01 Identificação

Professor

Professora

02 Qual a sua formação acadêmica?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

03 Quanto tempo leciona?

04 Quais disciplinas leciona?

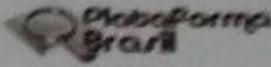
05 Qual a faixa etária de seus alunos?

APÊNDICE D ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- 1 O que você entende por Direitos Humanos?
- 2 Como se trabalha violação de direitos em sala de aula?
- 3 Com quais atividades trabalha (ou) direitos humanos em sala de aula, como aconteceu?
- 4 Você já presenciou alguma forma de violação dos Direitos Humanos em sala de aula? Como aconteceu?
- 5 Como os jovens, adultos e idosos compreendem a violação de seus direitos em sua opinião?
- 6 Enquanto educador (a), diante de uma situação que envolva a violação dos direitos humanos, que metodologia você usaria para solucionar a questão?
- 7 Qual a sua opinião acerca da inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da EJA?

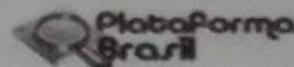
ANEXOS

ANEXO A -PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

| | | |
|---|---|---|
|  | UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB |  |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre a inclusão da temática direitos humanos no currículo de EJA. | | |
| Pesquisador: Thaise da Paixão Santos | | |
| Área Temática: | | |
| Versão: 2 | | |
| CAAE: 50185015.4.0000.0057 | | |
| Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | |
| DADOS DO PARECER | | |
| Número do Parecer: 1.483.290 | | |
| Apresentação do Projeto: | | |
| <p>Trata-se de Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, que tem como objetivo analisar as representações de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos acerca da Educação em Direitos Humanos no seu currículo, buscando compreender as aproximações/distanciamentos entre as mesmas e sistematizar propostas formativas/ curriculares para proposição de inserção curricular. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizará o método do estudo de caso, e as técnicas para coleta de dados serão entrevistas semi- estruturada, questionário e grupo focal. Além de discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos contextualizando- a no cenário atual das políticas públicas educacionais para Educação em Direitos Humanos."</p> | | |
| Objetivo da Pesquisa: | | |
| Objetivo Primário: | | |
| Analisar as representações de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos acerca da inclusão da Educação em direitos Humanos no currículo, buscando compreender as aproximações/ distanciamentos entre as mesmas e sistematizar propostas formativas/ curriculares. | | |
| Objetivo Secundário: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações de professores e alunos acerca da inserção da Educação em | | |
| Endereço: Rua Silveira Martins, 2555 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001 UF: BA Município: SALVADOR Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br | | |
| Página 01 de 04 | | |



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.463.290

Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos;• Analisar as convergências e divergências entre as representações acerca da inclusão da Educação em direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos;• Levantar / construir estratégias pedagógicas para trabalhar a violação dos direitos humanos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve dentro da ética e da normativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

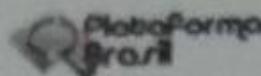
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Protocolo de Parecer: 1.851/16

adotados, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais e critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS e CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial regularmente a partir da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Typo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PE INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_481599.pdf | 11/03/2016 22:38:08 | | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO.jpg | 11/03/2016 22:37:26 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_MESTRADO.doc | 11/03/2016 22:32:45 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| TCE / Termo de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCE.doc | 10/03/2016 21:09:53 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| Outros | Termodeconfidencialidade.pdf | 15/10/2015 22:19:59 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| Outros | Termo de compromisso do pesquisador0005.jpg | 09/08/2015 10:44:43 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo de compromisso do pesquisador0004.jpg | 09/08/2015 10:43:42 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo de autorização Secretaria de Educação0003.jpg | 09/08/2015 10:42:45 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo de compromisso UNEB.jpg | 09/08/2015 10:39:34 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha de rosto.jpg | 09/08/2015 10:34:14 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

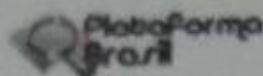
telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Protocolo de Parecer: 1.851/2016

adotados, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais e critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS e CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa não nulo risco aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial regularmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Typo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PE INFORMACOES_BASICAS_DO_P PROJETO_481599.pdf | 11/03/2016 22:38:08 | | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO.jpg | 11/03/2016 22:37:26 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODETALHADO.doc | 11/03/2016 22:32:45 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| TCE / Termo de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCE.doc | 10/03/2016 21:09:53 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| Outros | Termodeconfidencialidade.pdf | 15/10/2015 22:19:59 | Thaise da Paixão Santos | Aceito |
| Outros | Termo de compromisso do pesquisador0005.jpg | 09/08/2015 10:44:43 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo de compromisso do pesquisador0004.jpg | 09/08/2015 10:43:42 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo de autorização Secretaria de Educação0003.jpg | 09/08/2015 10:42:45 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo de compromisso UNEB.jpg | 09/08/2015 10:39:34 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha de rosto.jpg | 09/08/2015 10:34:14 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO B -TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: representações de professores e alunos sobre a inclusão da temática direitos humanos no currículo da EJA.

Pesquisador responsável: Thaíse da Paixão Santos

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia

Local da coleta de dados: Escola Municipal Antonio Carlos Magalhães

A pesquisadora do projeto intitulado: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: representações de professores e alunos sobre a inclusão da temática direitos humanos no currículo da EJA se compromete a preservar a privacidade sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada e realização de um grupo focal(com gravação de áudio e filmagem) na Escola Municipal Antonio Carlos Magalhães e concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no (a) sobre a guarda e responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Thaíse da Paixão Santos, por um período de um ano. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 15 de outubro de 2015

| Nome do Membro da Equipe Executora | Assinatura |
|------------------------------------|-------------------------|
| Thaíse da Paixão Santos | Thaíse da Paixão Santos |
| Graça dos Santos Costa | |