

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU**

MARCIELE STIEGLER RIBAS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: O DESVELAR DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

CURITIBA

2017

MARCIELE STIEGLER RIBAS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: O DESVELAR DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Romilda Teodora
Ens

Coorientadora: Prof. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Ribas, Mariele Stiegler
R482e Educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e
2017 adultos: o desvelar da violência simbólica / Mariele Stiegler Ribas ;
orientadora: Romilda Teodora Ens. – 2017.
225 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2017
Bibliografia: f. 203-218

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3 Direito à educação. 4. Educação de
jovens e adultos. 5. Representações sociais. I. Ens, Romilda Teodora.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título

CDD 22. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 103
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

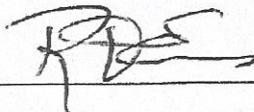
Marciele Stiegler Ribas

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de dois mil de dezessete, às 13h30min, reuniu-se na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof. Dr. Paulo A. Dias, Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Barbosa Abdalla, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng e Prof. Dr. Peri Mesquida, para examinar a Tese da doutoranda **Marciele Stiegler Ribas**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DESVELAR DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destacou a consistência técnica e metodológica da tese e requere publicações e divulgação em periódicos e livros.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens



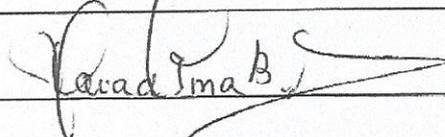
Convidado Externo:

Prof. Dr. Paulo A. Dias



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Barbosa Abdalla



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng



Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos estudantes da Educação de Jovens e
Adultos, excluídos da e na escola,
destituídos de direitos.

AGRADECIMENTOS

Sendo a gratidão “a memória do coração” (Antístenes), agradeço com muito carinho a todos e todas que estiveram comigo nesta caminhada do doutorado, em especial:

a Deus por todas as bênçãos concedidas nesta fecunda caminhada e à Nossa Senhora de Guadalupe por sua intercessão.

aos meus queridos pais, José Naori Ribas e Luiza Stiegler Ribas, obrigada pelo amor e incentivo. Vocês são minha grande inspiração!

ao meu querido esposo Jorge Luis Mkrtchian, pelo apoio e compreensão.

à minha querida irmã Marileize Stiegler Ribas Vanzuit e ao meu cunhado Fabiano Jorge Vanzuit, a amizade de vocês foi fundamental neste processo.

à minha orientadora prof. Dra. Romilda Teodora Ens, agradeço com carinho por todos os momentos de aprendizagens, pelos conselhos, pelo suporte em toda essa trajetória, a qual teve início no mestrado. Obrigada por todo o incentivo, por acreditar no meu trabalho, pelas oportunidades de produção acadêmica, pelas trocas no estágio de docência, pela dedicação. Admiro a sua força e entusiasmo.

à minha coorientadora prof. Dra. Ana Maria Eyng, agradeço com carinho todas as oportunidades, citando algumas: a concessão da bolsa de estudos; o desafio de estudar sobre um tema tão relevante no contexto da EJA; a oportunidade de orientar pesquisas de iniciação científica no Ensino Médio. Obrigada pelas “luzes” nesta tese. Minha admiração por você e pelo seu trabalho.

ao prof. Dr. Peri Mesquida, agradeço imensamente pelas valiosas contribuições não só na realização desta tese, mas durante toda a caminhada, no mestrado e doutorado. Como você fez diferença na minha formação, que grande exemplo de ser humano e professor.

à prof. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, agradeço com carinho pelas riquíssimas contribuições na banca de qualificação, pela indicação e disponibilização de fontes de pesquisa, pela cordialidade.

ao prof. Dr. Paulo A. Dias, pela disponibilidade e pelas contribuições na qualificação.

à prof. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv, obrigada por me inserir como pesquisadora no campo da EJA desde a graduação, quando fui sua orientanda no PIBIC. Serei eternamente grata. Admiro muito a sua generosidade.

à prof. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, agradeço imensamente os conhecimentos compartilhados sobre Bourdieu.

à prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens, obrigada pelos conhecimentos compartilhados, pela alegria, carinho e entusiasmo.

a todos os professores do PPGE, obrigada pelas contribuições no mestrado e doutorado. Lembrarei com saudades dos momentos de convivência.

à minha amiga Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto, obrigada por ser tão generosa e prestativa, por nos empolgar com a sua alegria, dedicação e vontade de fazer o melhor, sempre. Admiro tanto a sua energia. Como você é especial!

à minha amiga Sueli Donato, obrigada pelas trocas, pelo incentivo, pelo carinho, pelos conselhos. Admiro a sua determinação.

à minha amiga Thais Pacievitch, a quem admiro. Sua trajetória de vida é uma inspiração. Obrigada pelo carinho e parceria.

à minha amiga Marizete Santana dos Santos, obrigada pela parceria na disciplina sobre Bourdieu. Nossas trocas foram valiosas. Obrigada pelo carinho e conselhos.

à minha amiga Gisele Rietow, obrigada pelos momentos de alegria, conselhos e trocas.

ao amigo José Luis de Oliveira, obrigada pela ajuda na realização da pesquisa de campo. Foi muito bom conviver e aprender com você.

à Jessica Pianezzola, pela ajuda com a formatação da tese.

às minhas queridas amigas: Solange Toldo Soares e Priscila Kinoshita, com quem compartilho minhas angústias e alegrias. Tenho muito orgulho da nossa amizade.

à minha prima e amiga Marcia Pepes, obrigada pelo incentivo incondicional.

aos amigos que já concluíram o doutorado ou mestrado e deixaram saudades pelos momentos de convivência: Jacques Lima, Adriane Penteado, Maria de Lourdes do Prado k. D'Almeida, Arlete Rocio Ribeiro Lopes. Vocês são especiais!

aos colegas dos grupos de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais - POFORS; Políticas Públicas e Formação de Professores, aprendi muito com vocês.

aos colegas da turma de doutorado de 2014, agradeço por todas as aprendizagens.

aos estudantes dos CEEBJAs de Curitiba, meus sinceros agradecimentos pela intangível contribuição na realização desta pesquisa.

aos professores e gestores dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos de Curitiba, obrigada pela recepção.

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação Araucária pela bolsa de estudos.

Concluo esses agradecimentos dizendo: sentirei saudades da PUCPR, dos professores e professoras, dos amigos, amigas e colegas. Foram longos anos de convívio durante o mestrado e doutorado. Espero que a vida me reserve o privilégio de ainda manter o vínculo com muitos de vocês.

Quero ver o direito brotar como fonte e
correr a justiça qual riacho que não seca.

(AMÓS 5, 24).

[...] só é justo cantar se o nosso canto
arrasta com ele as pessoas e as coisas
que não têm voz.

(GULLAR, 1999).

RESUMO

Refletir sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa, de um lado, reiterar a garantia do direito à educação para o seu público e, de outro, discutir sobre as diversas formas de violação de direitos que acontecem no interior dessa modalidade. O reconhecimento do direito à educação por parte dos seus próprios estudantes parece restringir-se diante da visão reducionista conferida a essa modalidade, definida como uma segunda chance. Tal visão restritiva reflete a violência simbólica a que seus estudantes estão submetidos. Portanto, defendemos a tese de que a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode minimizar os efeitos da violência simbólica presentes na EJA, promovendo a conscientização dos seus agentes para assim lutarem pelos seus direitos individuais e coletivos. Para interpretar os efeitos da violência simbólica na EJA, certificando a importância da EDH para a sua minimização, partimos da seguinte questão: Quais os efeitos da violência simbólica presentes nas representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre direitos humanos e suas implicações para a Educação em Direitos Humanos no contexto dessa modalidade de ensino? Como objetivo geral: interpretar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, considerando os efeitos da violência simbólica nelas presentes e suas implicações para a EDH nesta modalidade. Para tanto, adotamos a hermenêutica como método de pesquisa (GADAMER, 1997; 2007a; 2007b), aqui denominada: hermenêutica crítica dialógica. Como principais aportes teóricos temos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2011) articulada à abordagem processual de Jodelet (2001) e a matriz conceitual de Bourdieu (1998; 2001a; 2001b; 2013; 2016). Realizamos uma pesquisa empírica com 198 estudantes da EJA, etapa correspondente ao ensino médio, compreendendo três fases: 1º) aplicação de um questionário aberto e de perfil; 2º) aplicação do segundo instrumento para confirmar as representações sociais emergidas na etapa precedente; 3º) entrevista coletiva para interpretar os processos constitutivos dessas representações: a ancoragem e a objetivação. A partir da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012), extraímos categorias relativas a duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola. Na primeira, as representações sociais, possivelmente, estejam ancoradas na expressão denominada por Bourdieu (1998) de “martelamento da mídia”, sendo objetivada na imagem do “bandido”. Concernente à segunda dimensão, provavelmente, tais representações estejam ancoradas na invisibilidade da EJA como um direito, sendo entendida como uma benevolência do Estado, estando objetivada na imagem da criança e do adolescente, pois esses não apresentam defasagem escolar. Os resultados da pesquisa revelaram que os efeitos da violência simbólica na EJA, sendo a culpabilização o mais eminente, provocam o conformismo dos seus estudantes com as carências educativas presentes nessa modalidade de ensino. Além disso, a não consciência dos seus direitos reforça ainda mais a violência simbólica nela existente. Diante dessa constatação, a principal implicação dessas representações para a EDH na EJA, seria a sua inserção. Esses estudantes têm o direito de saber que têm direitos, entre eles, a educação em qualquer idade, compreendendo a própria Educação de Jovens e Adultos como um direito humano.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação de Jovens e Adultos. Educação em Direitos Humanos. Violência simbólica. Representações sociais.

ABSTRACT

Reflect on human rights in the context of Adult and Youth Education (EJA) means, on the one hand, reiterate the guarantee of the right to education for your audience and discuss about the various forms of violation of rights that take place within this mode. The recognition of the right to education of its students themselves seem to restrict the reductionist vision granted to this mode, set to one second chance. Such restrictive view reflects the symbolic violence to which their students are submitted. Therefore, we defend the thesis that Human Rights Education (HRE) can minimize the effects of symbolic violence present in Adult and Youth Education, promoting awareness of your agents to fight for their individual and collective rights. To interpret the effects of symbolic violence in Adult and Youth Education, making sure the importance of EDH to your minimization, we leave the following question: what are the effects of symbolic violence present in social representations of students of adult and youth education about human rights and its implications for human rights education in the context of this kind of teaching? General objective: to interpret the social representations of the students of adult and youth education about human rights, considering the effects of symbolic violence on them gifts and their implications for HRE in this mode. To this end, we have adopted the hermeneutics as a method of search (GADAMER, 1997; 2007a; 2007b), here called: critical hermeneutics dialogic. The main theoretical have the theory of social representations of Moscovici (1978; 2011) articulated the procedural approach of Jodelet (2001) and the conceptual array of Bourdieu (1998; 2001a; 2001b; 2013; 2016). We carry out an empirical research with 198 students in the EJA, step corresponding to the high school, comprising three phases: 1) application of a questionnaire and profile; 2) the second tool to confirm the social representations emerged in the previous step; 3) press conference to interpret the constituent processes of these representations: anchoring and objectification. From the analysis of the collective subject discourse (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012), we extract categories relating to two dimensions: human rights and human rights at school. At first, social representations, possibly, are anchored in the expression named by Bourdieu (1998) "pounding of the media", being objectified in the image of the "bad guy". Concerning the second dimension, probably, such representations are anchored in the invisibility of EJA a right, being understood as a benevolence of the State, being objectified in the image of the child and adolescent, because these do not present school lag. The survey results showed that the effects of symbolic violence in EJA, and scapegoating the most eminent, cause the conformism of his students with the educational deficiencies present in this mode of teaching. In addition, no consciousness of their rights further strengthens the symbolic violence in it. On this premise, the main implication of these representations for EDH in the EJA, would be your insertion. These students have the right to know that they have rights, among them, education at any age, including the very Adult and Youth Education as a human right.

Key-words: Human Rights. Adult and Youth education. Human Rights Education. Symbolic violence. Social representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O caminho da pesquisa e sua relação com os conceitos da hermenêutica	33
Gráfico 1 - Inserção da família em programas sociais	58
Quadro 1 - Operadores ou figuras metodológicas para a construção do DSC.....	45
Quadro 2 - Síntese das fases da pesquisa empírica	50
Quadro 3 - Documentos ulteriores à DUDH	94
Quadro 4 - Síntese do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos	133
Quadro 5 - Justificativa dos estudantes da EJA	143
Quadro 6 - Categorias - Direitos Humanos	149
Quadro 7 - Categorias - Direitos Humanos na Escola.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas e quantidade de turmas nos CEEBJAs	41
Tabela 2 - Aplicação do primeiro instrumento	43
Tabela 3 - Aplicação do segundo instrumento	47
Tabela 4 - Número de participantes na entrevista coletiva	49
Tabela 5 - Sexo dos estudantes da EJA	51
Tabela 6 - Idade dos estudantes da EJA.....	51
Tabela 7 – Cor/raça dos estudantes da EJA	53
Tabela 8 - Estado civil	53
Tabela 9 - Carga horária diária de trabalho.....	54
Tabela 10 - Renda mensal dos estudantes da EJA	55
Tabela 11 - Renda mensal familiar.....	55
Tabela 12 - Situação da moradia	56
Tabela 13 - Número de moradores	56
Tabela 14 - Quantidade de cômodos na residência	57
Tabela 15 - Acesso ao computador.....	57
Tabela 16 - Principal motivo por ter deixado os estudos	59
Tabela 17 - Principal motivo para voltar a estudar	61
Tabela 18 - Direito considerado mais importante	62
Tabela 19 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais no Brasil - 1940/2014.....	112
Tabela 20 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino Brasil – 2007-2013.....	113
Tabela 21 - Direitos humanos: representações de estudantes da EJA.....	165
Tabela 22 - Direitos humanos na escola: representações de estudantes da EJA...	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
APEDs	Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos
CEAA	Campanha de educação de adolescentes e adultos
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (para estudantes da Graduação)
PIBICJr	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (para estudantes do Ensino Médio)
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POFORS	Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RS	Representações Sociais
s/d	Sem data
SEMIC	Seminário de Iniciação Científica PUCPR
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 DO MÉTODO AO PERCURSO DA PESQUISA: INTERPRETAR/COMPREENDER PARA DESVELAR	29
1.1 A HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DA PESQUISA.....	29
1.2 EPISTEMOLOGIA E MÉTODO: APROXIMAÇÃO DA HERMENÊUTICA COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	35
1.3 A PESQUISA EMPÍRICA: DEFINIÇÃO DO CAMPO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
1.3.1 Primeira fase da pesquisa empírica: A técnica <i>Delphi</i> e a aplicação do questionário aberto e de perfil	41
1.3.2 Segunda fase da pesquisa empírica: O tratamento dos dados a partir da Análise do Discurso do Sujeito Coletivo	44
1.3.3 Terceira fase da pesquisa empírica: a entrevista coletiva	48
1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA: TRAÇOS IDENTITÁRIOS DOS ESTUDANTES DA EJA	51
2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O USO DO SENSO COMUM PARA INTERPRETAR A REALIDADE	64
2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: GÊNESE, FENÔMENO E DIFERENTES ABORDAGENS.....	64
2.1.1 O fenômeno das representações sociais	69
2.1.2 A abordagem processual de Denise Jodelet.....	80
2.2 CONCEITOS DA TEORIA DE BOURDIEU APLICADOS À INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	83
3 DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO TODO À COMPREENSÃO DA PARTE	91
3.1 DIREITOS HUMANOS: BREVE CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL	92
3.2 RESGATE HISTÓRICO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A AFIRMAÇÃO E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	100
3.2.1 O reconhecimento da EJA como uma modalidade da educação básica nas políticas educacionais: a garantia do direito à educação?	108

3.3	A EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU	115
3.3.1	Da violência simbólica ao conhecimento dos direitos: uma utopia na EJA?	121
4	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA: EDUCAR NA CIDADANIA.....	127
4.1	ENTRELAÇANDO CONCEITOS: EJA COMO DIREITO HUMANO, EMPODERAMENTO E CIDADANIA ATIVA	127
4.2	FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	132
4.2.1	A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos CEEBJAs.....	139
4.2.2	A Educação em Direitos Humanos na prática pedagógica pela voz dos estudantes da EJA.....	142
5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EJA SOBRE DIREITOS HUMANOS: DA PARTE À COMPREENSÃO DO TODO	147
5.1	PRIMEIRA FASE: APREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	147
5.1.1	Direitos humanos	148
5.1.2	Direitos humanos na escola	154
5.2	SEGUNDA FASE: CONFIRMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	163
5.2.1	Direitos humanos	165
5.2.2	Direitos humanos na escola	170
5.3	TERCEIRA FASE: INTERPRETANDO OS PROCESSOS CONSTITUINTES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS.....	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EJA	193
	REFERÊNCIAS.....	203
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	219
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS TÉCNICA DELPHI 2ª FASE	220
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO TÉCNICA DELPHI- 1ª FASE	222
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1ª FASE.....	223
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2ª FASE.....	224

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 3ª FASE.225

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa, de um lado, reiterar a garantia do direito à educação para o seu público e, de outro, discutir sobre as diversas formas de violação de direitos que acontecem no interior dessa modalidade, a qual não tem muita visibilidade em termos de políticas educacionais e financiamento, se comparada a outros níveis e modalidades de ensino. Em paralelo, na maioria das vezes, é marcada pela negação dos direitos individuais e coletivos, justamente por destinar-se a uma população oriunda das camadas populares e, portanto, conforme denominação de Bobbio (2004, p. 11), integrante da “massa dos ‘sem direitos’”.

Tendo em vista que a sua demanda atende pessoas jovens e adultas “[...] às quais é negado o acesso a uma vida digna – aqui incluindo as necessidades de saúde, saneamento básico, moradia, alimentação, lazer, atividades culturais, [educação] entre outras” (HADDAD, 2008, p. 719), ainda que o discurso em nossas políticas esteja voltado para a universalização dos direitos humanos, os estudantes da EJA são alvo, segundo Haddad (2008, p. 703), da “violação em cadeia provocada pela negação de um deles”, no caso específico, da violação do direito à educação. Fosse diferente, eles não estariam nessa modalidade.

Embora o direito à educação seja assegurado a todos indistintamente, pois, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal, é dever do Estado ofertar: “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), e, mesmo sendo a EJA reconhecida como uma modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ainda assim, esse público sofre uma contínua violação desse direito. Alguns números, infelizmente, confirmam nosso argumento: o elevado índice de analfabetismo, o qual representa 8,3% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade, ou seja, aproximadamente 13,2 milhões de pessoas; a taxa de analfabetismo funcional¹ para essa mesma faixa etária, a qual corresponde a 17,6%

¹ É considerado analfabeto funcional pelo IBGE a pessoa com 15 anos ou mais cuja escolarização é inferior a 4 anos de estudo (IBGE, 2014).

² Projeto coordenado pela prof. Dra. Ana Maria Eyng.

³ Liderado pela prof. Dra. Romilda Teodora Ens, integra a Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente.

da população e a expressiva quantidade de brasileiros com mais de 18 anos com o ensino fundamental incompleto e que está fora da escola, cerca de 60 milhões de pessoas (IBGE, 2014).

Não obstante, a negação do direito à educação incide também nos estudantes que estão “dentro” da escola, uma vez que, conforme alusão de Eyng (2013, p. 31), “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos”. Assim, parece-nos que esse público sofre uma crescente negação dos seus direitos. Eis o contrassenso que perdura na EJA: inclusão ou reafirmação da exclusão? Questionando de outro modo: garantia do direito à educação, compreendida em seu sentido mais amplo de formação para a cidadania, ou compensação da escolarização traduzida em seu aligeiramento?

Infelizmente, a segunda opção melhor exprime a realidade dessa modalidade de ensino, a qual se traduz na reprodução da exclusão daqueles que, por diversos motivos, acabaram evadindo, ou sendo evadidos do ensino regular, ou mesmo nem o frequentaram, confirmando mais uma vez a sucessiva violação do direito à educação que o seu público vem sofrendo.

Diante desse contexto, é necessário contrapor-se ao enfoque compensatório conferido a essa modalidade, o qual “atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2006, p. 20). Pelo contrário, essa modalidade precisa ser reconhecida como espaço público de garantia do direito à educação.

A superação dessa visão reducionista, começando pela efetivação do direito à educação para o seu público, tem me acompanhado no decorrer da minha vida acadêmica. Desde o meu primeiro contato com pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, ainda no curso de Pedagogia, enquanto aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), algumas inquietações continuam desafiando-me a intensificar as pesquisas no campo da EJA. Para além da questão da formação específica de professores para atuar nessa modalidade de ensino, a qual pesquisei na licenciatura, e com mais profundidade no mestrado, motivada pelo projeto que a tese está vinculada, do qual sou bolsista, intitulado:

“Educação em Direitos Humanos na formação e atuação do professor na escola de qualidade social: percepções juvenis e implicações curriculares”², e pelas discussões realizadas nos dois grupos de pesquisa de que participo: Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais - POFORS³; Políticas Públicas e Formação de Professores⁴, somado a minha experiência como orientadora do PIBICJr, também viabilizada pela participação no projeto mencionado, algo que despertou o meu interesse em relação à EJA, pertinente aos direitos humanos, especialmente, à Educação em Direitos Humanos (EDH), foi o não reconhecimento do direito à educação pelos seus agentes e, em contrapartida, a potencialidade da EDH para propiciar tal reconhecimento.

Sobre o potencial da EDH, faço um parêntese relatando a experiência exitosa do meu orientando no projeto do PIBICJr. Para além do conhecimento por ele adquirido sobre a EDH, na sua última atividade desenvolvida no projeto, por ocasião da apresentação realizada no Seminário de Iniciação Científica da PUCPR (SEMIC), relatou que, por ser cadeirante, sempre questionava se deveria estar matriculado no ensino regular. Para ele, o mais apropriado seria frequentar uma escola de educação especial. Desse modo, ressaltou a importância em pesquisar sobre os direitos humanos para conhecer os seus próprios direitos, compreendendo assim que a sua permanência na escola regular pública significava a efetivação do direito à educação. Embora não seja estudante da EJA, sua história expressa a importância do conhecimento dos direitos humanos.

Feito esse parêntese, refletindo sobre o contexto da EJA, a não consciência do direito à educação pelos seus estudantes acarreta a incorporação do discurso atribuído a essa modalidade enquanto uma segunda chance, um favor, uma medida restritamente compensatória e não como um direito. Afinal, conforme argumenta Di Pierro (2008, p. 405): “É possível que as dificuldades de expressão das necessidades educativas estejam relacionadas ao baixo grau de consciência dos direitos e à debilidade política dos potenciais beneficiários”. Não tendo consciência de que a educação é um direito e que, portanto, o Estado deve assegurá-la, esses

² Projeto coordenado pela prof. Dra. Ana Maria Eyng.

³ Liderado pela prof. Dra. Romilda Teodora Ens, integra a Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente.

⁴ Liderado pela prof. Dra. Ana Maria Eyng, vincula-se ao Observatório de Violências nas Escolas do PPGE/PUCPR e à Cátedra Unesco em Juventude, Educação e Sociedade.

jovens e adultos carregam consigo a culpabilidade por não terem concluído os estudos na idade considerada adequada pela legislação.

A culpa que os acompanha se reflete, em muitos casos, na baixa autoestima desses estudantes, os quais se sentem fracassados, desestimulados a aprender, frustrados com o insucesso que não é só deles, mas sim resultado de um sistema educacional excludente, cujo modelo, estimulado pela política neoliberal⁵, segue a prerrogativa da meritocracia, isto é "[...] os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros" (DUBET, 2004, p. 543).

O não reconhecimento do direito à educação e a culpabilização que dele resulta ficou ainda mais evidente quando, no desenvolvimento desta pesquisa, uma ex-aluna de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), ou seja, evadida do ensino regular e também da EJA, por ser próxima a mim, procurou a minha ajuda, buscando orientações para concluir o ensino médio por meio da realização da prova do ENEM⁶ ou a indicação de outro CEEBJA para se matricular, já que, ao procurar o CEEBJA em que havia estudado anteriormente, foi totalmente desestimulada.

A estudante foi contemplada com uma bolsa de estudos no ensino profissionalizante, mas um dos requisitos era que tivesse concluído o ensino médio. Quando foi relatar-me essa situação, sua voz ficou embargada, sentia-se muito envergonhada diante daquela condição: “ganhei o curso, mas não posso fazer a minha matrícula porque não tenho o ensino médio”. Ao narrar a sua história de vida, era evidente que não teve condições de levar seus estudos adiante. Justamente

⁵ Nas palavras de Santos e Mesquida (2007, p. 21), “As políticas neoliberais proclamam, hoje, a autonomia de todos os indivíduos para forjar uma ideia de inclusão e corresponsabilidade na constituição das relações de mercado, ou seja, no consumo e na oferta dos serviços. Proclama-se autonomia dos indivíduos e alcança-se como resultado a naturalização e culpabilização de sua incapacidade de competir com ‘competência’”.

⁶ É possível obter o certificado de conclusão do ensino médio ou a declaração parcial de proficiência por meio da prova do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. De acordo com o site do INEP (INEP, 2017), o candidato deverá atender aos seguintes requisitos: indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora; possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame; atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.

pela questão econômica, foi obrigada a fazer uma escolha tão comum na realidade dos estudantes da EJA: o estudo ou o trabalho.

Embora tenha deixado evidente que foi impossibilitada de estudar devido a sua condição financeira e emocional, a qual não cabe aqui relatar, assumiu para si toda a responsabilidade de não ter concluído os seus estudos e uma das palavras mais citadas em seu desabafo depreciativo foi a vergonha. Ao mesmo tempo em que chorava, questionava constantemente: “Por que eu não estudei? Que vergonha estou sentindo”. Naquela nossa longa conversa, retomei sua história e tentei fazê-la enxergar os condicionantes que a impediram de estudar e as injustiças a que fora submetida. Estava convicta de que o desfecho da nossa conversa havia ao menos reduzido a culpa que a impossibilitava de reputar a educação como um direito e, por consequência, reivindicá-la, independentemente de sua idade.

Entretanto, dias depois, quando fomos procurar outro CEEBJA e o atendimento ficou aquém do que esperávamos, pois a atendente da secretaria foi incisiva em dizer que as informações relativas à matrícula e à prova *online*⁷ constavam no *site*, ela voltou a repetir por várias vezes a frase: “Quem mandou eu não estudar”, e acrescentava: “Agora tenho que passar por isso”. A sua história acentuou ainda mais as minhas reflexões sobre a questão da culpabilização e os possíveis danos que o “demérito” causa na vida dos estudantes da EJA.

O reconhecimento do direito à educação por parte dos seus próprios estudantes parece restringir-se diante da visão reducionista conferida a essa modalidade, definida como uma segunda chance, um favor concedido pelo Estado. Essa interpretação atribuída à EJA acaba refletindo na representação aferida também aos alunos: “evadidos, reprovados, defasados, alunos com problema de frequência, de aprendizagem [...]” (ARROYO, 2011, p. 23). Poderíamos ainda acrescentar: “fracassados”.

Para desmistificar essa representação, Arroyo (2011, p. 23) argumenta sobre a necessidade de reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, começando “[...] por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram”. Tais visões restritivas refletem a violência simbólica a que os estudantes da EJA estão submetidos, e a

⁷ A prova *online*, denominada pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná de “Exames Estaduais da EJA - *Online*”, possibilita a certificação tanto do ensino fundamental quanto do médio. A inscrição é gratuita. Para obter a certificação, o candidato precisa atingir a média 6,0 em cada uma das disciplinas que compõem a grade curricular correspondente aos níveis de ensino.

culpabilização é apenas um dos seus efeitos. Por essa razão, para superar essas visões, reconhecendo a EJA como um direito humano, é preciso desvelar a violência simbólica nela existente. Essa forma de violência é conceituada por Bourdieu (2001a, p. 206-207) como:

[...] coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social.

Na EJA, a incorporação dessas classificações pode ser expressa no estigma do fracasso escolar de seus estudantes. Portanto, a violência simbólica ocorre com “a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem” (BOURDIEU, 1997, p. 22), sendo exercida com a conivência dos dominados que aceitam sua condição de dominação, acatando a classificação inferiorizante a eles designada. A aceitação dessa forma de violência desencadeia sentimentos e emoções que na EJA podem ser traduzidos no conformismo com a atual condição dos seus agentes. Ou seja, aceitando sua condição inferiorizante, levantamos o pressuposto de que os efeitos da violência simbólica presentes na EJA geram o conformismo com suas carências educativas, impedindo o reconhecimento e, ao mesmo tempo, a reivindicação de direitos pelos seus estudantes.

Diante de tal suposição, questionamos: Como minimizar os efeitos da violência simbólica presentes nessa modalidade de ensino? Como transpor o estigma do fracasso escolar designado a esses estudantes, para que se reconheçam enquanto sujeitos de direitos, compreendendo a EJA como um direito e não como uma segunda chance?

A partir das argumentações de Bourdieu (2001b, p. 63), acreditamos que o conhecimento poderá minimizar essa forma de violência, afinal ele é “[...] capaz de restituir aos sujeitos sociais o domínio das falsas transcendências que o desconhecimento não para de criar e recriar”. Com efeito, a afirmação de que o conhecimento seria uma resposta para a violência simbólica, refletindo propriamente sobre o contexto da EJA, suscitamos um novo questionamento: Qual conhecimento

cumpriria o papel de desvelar essa forma de violência na EJA, empoderando os seus agentes?

Para nós, esse conhecimento se daria por meio da Educação em Direitos Humanos (EDH), no desenvolvimento da consciência crítica dos seus estudantes, a qual integra o processo educativo na educação formal. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, a EDH deve compor o currículo da educação básica, o que significa que deve integrar o currículo da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que ela é uma modalidade da educação básica.

Não temos a visão ingênua de que oferecer a EDH ao público da EJA possa assegurar a ele o direito à educação de qualidade social e de tantos outros direitos continuamente violados. Entretanto, partimos do pressuposto de que os direitos humanos associados ao processo de formação na EJA, por meio da EDH, a qual constitui-se um instrumento de conscientização para o público dessa modalidade de ensino, contribuiriam para a inserção social dos seus estudantes, levando-os a assumir-se como sujeitos de direitos para o exercício da cidadania e consequente luta por seus direitos. A partir dessa premissa, defendemos a tese de que *a Educação em Direitos Humanos pode minimizar os efeitos da violência simbólica presentes na EJA, promovendo a conscientização dos seus agentes para assim lutarem pelos seus direitos individuais e coletivos.*

Anunciada a tese, consideramos importante situar a concepção de três conceitos-chave, de forma articulada, adotados nesta pesquisa: direitos humanos, empoderamento e cidadania ativa.

Acreditamos que os direitos humanos, numa perspectiva contra-hegemônica, a qual desenvolve discursos e práticas que, “[...] além de verem nos direitos humanos uma arma de luta contra a opressão [...], avançam propostas de concepções não ocidentais de direitos humanos e organizam diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios de dignidade humana” (SANTOS, 2010, p. 445), poderão favorecer o empoderamento dos agentes da EJA. Ou seja, o “[...] poder de argumentar na denúncia das violações e na reivindicação e defesa dos direitos” (CANDAUI, 2013, p. 44), e consequente conquista da cidadania ativa, definida por Chauí (1984, p. 47) como aquela “[...] capaz de fazer o salto do interesse ao direito, que é capaz, portanto, de colocar no social a existência de um sujeito novo, de um sujeito que se caracteriza pela sua autopoisição como sujeito de

direitos [...]”. E, complementa: “O espaço da cidadania ativa, portanto, é o da criação dos direitos, da garantia desses direitos e da intervenção, da participação direta no espaço da decisão política”.

Nesse viés, entendemos que os direitos humanos poderão favorecer a conquista da cidadania a partir da luta pela sua efetivação. Nessa perspectiva, concordamos com Bobbio (2004, p. 16) ao afirmar que: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem [humanos], hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (grifos do original).

Assim, nossa pretensão é contribuir para o debate dos direitos humanos na Educação de Jovens e Adultos, a partir das representações sociais dos seus estudantes, incorporando a EDH também na EJA para minimizar os efeitos da violência simbólica presentes nessa modalidade de ensino, os quais impedem o empoderamento dos seus agentes para a conquista de direitos continuamente violados.

Para interpretar os efeitos da violência simbólica na EJA, certificando a importância da EDH na minimização dessa forma de violência, traçamos a seguinte problematização: Quais os efeitos da violência simbólica presentes nas representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre direitos humanos e suas implicações para a Educação em Direitos Humanos no contexto dessa modalidade de ensino?

Para respondê-la, concebemos como objetivo geral: interpretar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, considerando os efeitos da violência simbólica nelas presentes e suas implicações para a Educação em Direitos Humanos no contexto dessa modalidade de ensino. A partir desse objetivo, delineamos como objetivos específicos:

- a) Contextualizar os direitos humanos na EJA, principalmente, no tocante ao direito à educação, destacando a violência simbólica nela presente;
- b) Identificar se a Educação em Direitos Humanos está integrada no currículo da Educação de Jovens e Adultos nos CEEBJAs pesquisados;
- c) Interpretar os efeitos da violência simbólica presentes nos processos constitutivos das representações sociais sobre direitos humanos;
- d) Indicar, a partir da análise das representações sociais emergidas, as possíveis implicações para a Educação em Direitos Humanos no contexto

da EJA, a fim de minimizar os efeitos da violência simbólica nela presente.

Para tanto, temos como eixo epistemológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) formulada por Moscovici na década de 1960, articulada à abordagem processual de Jodelet (2001). Para a compreensão do nosso objeto de estudo (a Educação em Direitos Humanos no contexto da EJA), entendemos ser fundamental apreender as representações sociais dos estudantes dessa modalidade de ensino. Afinal, essa teoria possibilita "[...] ampliar nossa compreensão dos fatos estudados, ressituaando-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes" (GILLY, 2001, p. 337). Entre os seus contributos está "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

A proeminência do aporte teórico das Representações Sociais em pesquisas da área da educação é justificada por Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21), ao argumentar: "Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e de práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo".

Para analisar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, considerando os efeitos da violência simbólica nelas presentes, vale-mo-nos do "instrumental teórico conceitual" (BRANDÃO, 2010, p. 229) de Pierre Bourdieu. Ao interpretarmos tais representações, precisamos considerar a estrutura social que, conforme indica Jodelet (2001), influencia na constituição de novas representações. Neste sentido, Bourdieu (2004, p. 149) argumenta: "[...] existem no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações". Portanto, sua teoria fornecerá subsídios para a compreensão dessas estruturas, considerando outros elementos que incidem na formulação de representações, como, por exemplo, as noções de *habitus*, campo e capital.

O contributo da teoria bourdieusiana para a nossa pesquisa será no sentido de compreender o porquê das representações sociais emergidas pelos estudantes da EJA, considerando o mundo social e o simbólico que atravessam essas representações.

Para tanto, como o nosso principal objetivo consiste na interpretação das representações sociais considerando o contexto em que são formuladas, optamos pelo método da hermenêutica, cujo principal fundamento reside na interpretação para atingir o nível da compreensão, por meio da “relação circular entre o todo e suas partes” (GADAMER, 1998, p. 58), sendo denominada nesta tese de: hermenêutica crítica dialógica. Por essa razão, elaboramos a tese estabelecendo tal relação, isto é, partindo do contexto maior (direitos humanos no contexto da EJA) para atingir a compreensão da parte (representações sociais dos estudantes) e, novamente, voltar ao todo. Isso significa, ainda nas palavras de Gadamer (1997, p. 436), que “o movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo”. Condizente com o método da hermenêutica, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual “[...] se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais” (ENS, 2006, p. 38).

Para apreender as representações sociais dos estudantes da EJA sobre os direitos humanos, realizamos uma pesquisa empírica em cinco Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), situados no município de Curitiba, a qual contou com a participação de 198 estudantes. Essa pesquisa compreendeu três fases: 1º) aplicação do questionário pertencente ao projeto ao qual se vincula a tese, aos estudantes da EJA, etapa correspondente ao ensino médio, com questões dissertativas e aplicação do questionário de perfil; 2º) aplicação do segundo instrumento para confirmar as representações sociais emergidas na etapa precedente; 3º) entrevista coletiva para interpretar os processos constitutivos dessas representações: a ancoragem e a objetivação.

Apresentamos cada uma dessas fases de forma detalhada no primeiro capítulo, “Do método ao percurso da pesquisa: interpretar/compreender para desvelar”, no qual aprofundamos o método empregado para o desenvolvimento da pesquisa, no caso, a hermenêutica, justificando sua escolha de acordo com a tríade: objetivo, epistemologia e método. Para além do método, apresentamos o percurso da tese, abordando a caracterização do campo empírico – Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos –, a definição dos instrumentos e os procedimentos metodológicos. Também expomos o perfil dos participantes. Esse capítulo está fundamentado principalmente em: Gadamer (1997; 2007a; 2007b); Sampieri; Callado; Lucio (2013), Antunes (2014) e Lefevre; Lefevre (2012).

No segundo capítulo, “A Teoria das Representações Sociais: o uso do senso comum para interpretar a realidade”, apresentamos um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais, abordando sua gênese, fenômeno e suas diferentes abordagens, com ênfase na abordagem processual de Denise Jodelet. Também tecemos algumas aproximações entre a TRS de Moscovici e a teoria de Bourdieu, refletindo sobre os conceitos-chave da última, quais sejam: *habitus*, campo e capital, a fim de subsidiar a posterior interpretação das representações sociais dos estudantes da EJA. Além de Moscovici (1978; 2011) e Bourdieu (2001a; 2004; 2009), outros referenciais teóricos embasaram a elaboração desse capítulo: Jodelet (2001), Arruda (2002), Abric (2000), Marková (2006), Abdalla (2008; 2013), entre outros.

O capítulo seguinte, o terceiro: “Direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: do todo à compreensão da parte”, compõe a discussão sobre os direitos humanos no cenário internacional e nacional, especialmente, no contexto da EJA. Referendamos a concepção de direitos humanos adotada na tese: a “contra-hegemônica” de Boaventura de Sousa Santos. Questionamos a efetivação do direito à educação no campo da Educação de Jovens e Adultos, realizando um resgate histórico dessa modalidade de ensino. Denunciamos a violência simbólica nela presente, refletindo sobre os seus efeitos. Fundamentamo-nos, principalmente, em: Santos (2013a; 2013b), Bielefeldt (2000), Bobbio (2004), Koerner (2011), Paiva (2000), Haddad e Di Pierro (2000), Bourdieu (1997; 2001a; 2001b; 2004; 2016).

No quarto capítulo, intitulado: “Educação em direitos humanos na EJA: educar na cidadania”, refletimos sobre a Educação em Direitos Humanos no contexto da EJA, numa perspectiva emancipatória, situando três conceitos, para nós, iminentes: EJA como direito humano, empoderamento e cidadania ativa. Versamos sobre os principais documentos que embasam a inserção da Educação em Direitos no currículo: o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Analisamos os Projetos Político-Pedagógicos dos CEEBJAs pesquisados e os depoimentos dos participantes da pesquisa para identificar se a EDH estava presente no currículo dessa modalidade de ensino. Embasaram a construção desse capítulo autores como: Estêvão (2015), Arroyo (2006), Candau *et al.* (2013), Benevides (1994), Chauí (1984), Eyng (2013).

Apresentamos, no quinto capítulo, “Representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos: da parte à compreensão do todo”, os resultados da pesquisa empírica abrangendo suas três fases, desvelando os processos constitutivos dessas representações (a ancoragem e a objetivação) no tocante a duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola, destacando os principais efeitos da violência simbólica nelas presentes à luz do referencial teórico adotado na tese.

E, por último, em nossas considerações finais, retomamos nossos objetivos, apresentando algumas proposições conclusivas, reiterando a tese defendida. Apontamos ainda, a partir das representações sociais dos estudantes da EJA sobre os direitos humanos, algumas implicações para a EDH no contexto dessa modalidade de ensino.

1 DO MÉTODO AO PERCURSO DA PESQUISA: INTERPRETAR/COMPREENDER PARA DESVELAR

Neste capítulo, respeitando a tríade: epistemologia, objetivo e método, apresentamos a hermenêutica como método da tese. Abordamos seus principais conceitos com ênfase na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997; 2007a), a qual privilegia o círculo hermenêutico para atingir o nível da compreensão. Realizamos uma aproximação da hermenêutica com a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2011; SÁ, 1998), justificando sua consonância, principalmente, concernente à abordagem processual de Jodelet (BANCHS, 2004; JODELET, 2001).

Apresentamos a definição do campo, os instrumentos e os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, detalhando as suas três fases: 1ª) aplicação do questionário aberto e de perfil (SEVERINO, 2007; SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013); 2ª) a técnica *Delphi* (ANTUNES, 2014) e o tratamento dos dados a partir da Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012); 3ª) a entrevista coletiva (MAY, 2004; BOURDIEU, 2012).

Por último, expomos os traços identitários dos participantes da pesquisa no que se refere ao sexo, à idade, à etnia, à faixa de renda mensal, ao trabalho e a outros aspectos econômicos e sociais.

1.1 A HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DA PESQUISA

A escolha do método para o desenvolvimento desta tese está sustentada na tríade: objetivo, epistemologia e método. Anteriormente à interlocução entre a referida tríade, iniciamos este capítulo abordando os fundamentos da hermenêutica, cuja tarefa maior reside na interpretação.

Tal interpretação vai além dos textos puramente teóricos, articulando também a experiência do ser. Por essa razão, tomamos como base a hermenêutica de Gadamer, intitulada pelo próprio teórico como hermenêutica filosófica.

Gadamer fora sucessor de Heidegger, responsável pela virada hermenêutica (2007a). De acordo com Grondin (2012, p. 12), em sua acepção clássica, a hermenêutica era indicada como “[...] a arte de interpretar os textos”, mais precisamente textos sagrados na área da teologia e textos jurídicos na área do direito. Com o pensamento de Heidegger (1889-1976), surge uma nova acepção à

hermenêutica, a qual, até então, restringia-se à interpretação de textos. Passa agora a interpretar a própria existência humana, o que resulta na virada hermenêutica, trabalhada por Gadamer: da hermenêutica clássica e metodológica para a hermenêutica da existência. Em síntese, nas palavras de Grondin (2012, p. 14), para Heidegger:

[...] a hermenêutica não tem inicialmente a ver com textos, mas com a própria existência, que já é penetrada por interpretações, que a hermenêutica pode esclarecer. A hermenêutica se vê, então, posta a serviço de uma filosofia da existência, chamada a um autodespertar.

Centrando-se na filosofia da prática, a vertente de Gadamer, no entender de Habermas (1989, p. 37), “[...] chamou a atenção para o fato de que o problema da compreensão se coloca de início em contextos não científicos, seja na vida cotidiana, na história, na arte e na literatura, seja, em geral, quando nos ocupamos com as tradições”. O que não significa desconsiderar a episteme, mas interpretar e compreender o fenômeno a partir da realidade social em consonância com a teoria. Nesse sentido, “compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel” (GADAMER, 1997, p. 581).

Ao refletir sobre a filosofia da prática, Gadamer (2007b, p. 66), fundamentado no pensamento de Aristóteles, chama a atenção para a interpretação, ou mesmo, “[...] autointerpretação da vida [...]”, a qual ocorre por meio da linguagem. Portanto, ao abordar a hermenêutica como filosofia da prática, afirma que ela “tem a ver com a totalidade de nossa experiência de mundo e de vida, e o faz de modo diferente do que todas as outras ciências. Seu envolvimento com essa tarefa se dá nos moldes da nossa própria experiência de vida e de mundo articulada na linguagem” (GADAMER, 2010, p. 522).

Tanto para Heidegger quanto para Gadamer “[...] a linguagem é revelação do mundo” (SCHMIDT, 2013, p. 169). Nessa acepção, embora nem tudo seja dito, exigindo que o pesquisador enquanto hermeneuta interprete, inclusive, aquilo que está por trás das palavras, expresso em gestos, atitudes, imerso em símbolos, “[...] para investigar, interpretar e pensar sobre eles, precisamos usar a linguagem” (p. 169). Pois, nas palavras do próprio Gadamer (2007a, p. 37), “[...] é somente com a linguagem que o mundo desponta, que o mundo desponta para nós, na diferencialidade e diferenciação ilimitada de sua automostração”. Nisso reside,

segundo Gadamer (2007a, p. 86), “a universalidade da experiência hermenêutica”.

Desse entendimento:

Quando falamos uns com os outros, quando buscamos uns para os outros e para nós mesmos as palavras, quando experimentamos as palavras que conduzem a uma linguagem comum e que formam uma tal linguagem, nós nos empenhamos por compreender a nós mesmos – e isso significa: tudo, mundo e homem (GADAMER, 2007a, p. 38-39).

No movimento da compreensão, não podemos ignorar os pré-conceitos que carregamos da própria tradição histórica. Destarte, a interpretação exige o reconhecimento da historicidade, na qual passado e presente se articulam. Isso significa que “a compreensão deve ser pensada menos como uma ação de subjetividade e mais como um retroceder que penetra num acontecimento da tradição, onde se intermediam constantemente passado e presente” (GADAMER, 2010, p. 385).

Se a hermenêutica considera o contexto no qual determinado objeto de estudo está inserido, como fazê-lo sem olhar para os efeitos da história que influi no presente? A esse respeito, podemos dizer que a consciência histórica serve de apoio ao pesquisador para compreender e interpretar os aspectos da atualidade.

Em articulação à consciência histórica, para compreender determinado fenômeno, no entendimento de Gadamer (1998, p. 58), precisamos estabelecer a “[...] relação circular entre o todo e suas partes: o significado antecipado em um todo se compreende por suas partes, mas é à luz do todo que as partes adquirem sua função esclarecedora” (GADAMER, 1998, p. 58). Entendemos que só é possível atingir tal compreensão se conhecermos o contexto do fenômeno investigado, dando voz aos agentes que dele fazem parte.

Nessa relação circular entre a parte e o todo, é possível estabelecer o que Gadamer (1997, p. 436) denomina de “movimento da compreensão”. Esse movimento se dá quando consideramos o todo para a compreensão das partes e, também, o contrário. Isso significa, ainda nas palavras do autor, que “o movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo” (1997, p. 436). Tal relação caracteriza o círculo hermenêutico, cuja “[...] tarefa é ampliar a unidade do sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a correção da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo” (GADAMER, 1997, p. 436).

O círculo hermenêutico – a compreensão do todo e das partes – potencializa a interpretação e o entendimento do conteúdo; não é possível desvelar o novo sem explorar a natureza interpretativa do fenômeno pesquisado. Isso significa que “no fundo, só compreendemos quando compreendemos o todo. Quem só compreende parcialmente pode ter compreendido de maneira totalmente falsa [...]” (GADAMER, 2007a, p. 122).

Utilizando os conceitos básicos da hermenêutica, quais sejam: contextualização, apreensão, interpretação, compreensão e comunicação (MESQUIDA, 2014), buscamos interpretar essa relação circular, na qual o texto está dentro de um campo permeado por sentidos e símbolos. Procuramos evidenciar o que está por trás de vozes reprimidas, entremeadas por condicionantes sociais, políticos e econômicos. Nessa perspectiva,

Se é preciso ser-se um bom ouvinte para escutar aquilo que é realmente dito, ainda é preciso ser-se melhor para ouvir o que não foi dito mas que se esclarece ao falar. Centrarmo-nos exclusivamente na positividade daquilo que é explicitamente dito no texto é fazer injustiça à tarefa hermenêutica. Temos que ir para além do texto para encontrarmos aquilo que ele não disse, e que talvez não pudesse dizer (PALMER, 1997, p. 235-236).

Portanto, na condição de intérpretes, conforme elucidada Gadamer (1998, p. 59), fazemos a mediação “[...] entre o texto e a totalidade nele subentendida”. Compreender um texto considerando seus condicionantes, ou seja, todo o contexto em que figura um determinado fenômeno, significa passar “[...] de uma interpretação ingênua e superficial para uma interpretação crítica e profunda” (SCHMIDT, 2013, p. 223).

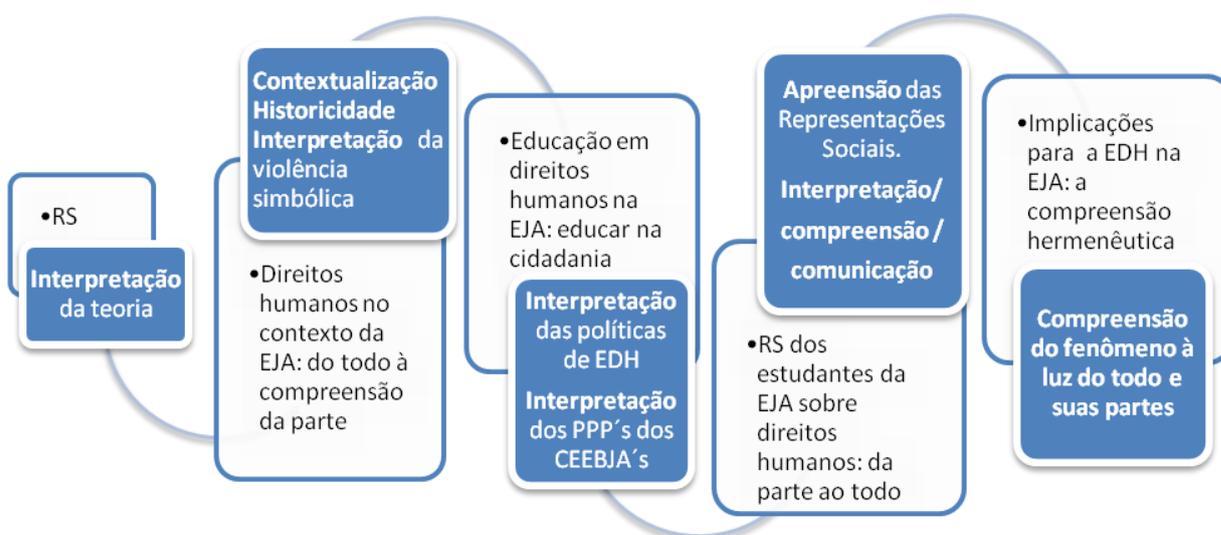
Nessa perspectiva, a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer, na qual a linguagem/diálogo é condição indispensável, nominamos o método escolhido nesta tese de: hermenêutica crítica dialógica. Hermenêutica, porque interpretar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos é o principal objetivo da referida tese, portanto, contemplamos o fundamento básico da hermenêutica, qual seja a interpretação. Crítica, porque, para interpretar essas representações identificando os efeitos da violência simbólica nelas presentes, realizamos uma interpretação “profunda”, considerando o contexto dos seus agentes. E finalmente dialógica, porque, na busca da compreensão do nosso objeto de estudo, estabelecemos uma relação circular do todo com suas partes e também o contrário. Esse movimento da compreensão que brota da linguagem, do diálogo, é

chamado por Gadamer (2007a, p. 175) de “movimento dialógico”; por isso: hermenêutica crítica dialógica.

Este é o intento da nossa pesquisa: utilizando o método hermenêutico, buscamos transpor o nível de uma interpretação superficial para uma interpretação “crítica e profunda”, conforme Schmidt (2013, p. 223), já mencionado na página anterior. Para interpretar criticamente as representações sociais dos estudantes da EJA, trazemos como aporte teórico, além da Teoria das Representações Sociais (TRS), os principais conceitos da obra de Pierre Bourdieu, os quais serão detalhados e articulados à TRS no próximo capítulo.

Para tanto, traçamos um desenho da pesquisa (Figura 1) em uma relação circular, na qual o todo e suas partes articulam-se de forma inteligível, contemplando os conceitos básicos da hermenêutica, descritos anteriormente:

Figura 1 - O caminho da pesquisa e sua relação com os conceitos da hermenêutica



Fonte: A autora.

Condizente com o método da hermenêutica, optamos pela abordagem qualitativa. Tal enfoque “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Conforme argumentam Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 35), “o enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo ‘visível’, o transformam em uma série de representações na forma

de observações, anotações, gravações e documentos”. Corroborando, apoiada em Eisner (1998), Esteban (2010, p. 129) acrescenta que o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa pode ser mensurado sob dois aspectos: 1º) “o pesquisador qualitativo trata de *justificar*, elaborar ou integrar em um marco teórico os seus achados” (grifo da autora); 2º) “[...] o pesquisador pretende que as pessoas estudadas falem por si mesmas; deseja aproximar-se da sua experiência particular, dos significados e das visões de mundo que possuem [...]”.

Outra peculiaridade importante da abordagem qualitativa “[...] é sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (ESTEBAN, 2010, p. 129 - grifo da autora).

Listamos de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), as principais características de tal abordagem:

1ª) *Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*

2ª) *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

3ª) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*

4ª) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.*

5ª) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa* (Grifos dos autores).

Complementando, apoiados em Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33-35), relacionamos mais algumas características do enfoque qualitativo:

O pesquisador formula um problema, mas não segue um processo claramente definido. Suas formulações não são tão específicas quanto no enfoque quantitativo e as perguntas de pesquisa nem sempre foram conceituadas e definidas por completo.

Na maioria dos estudos qualitativos, as hipóteses não são testadas, elas são construídas durante o processo e vão sendo aprimoradas conforme mais dados são obtidos ou, então, são um resultado do estudo.

O enfoque se baseia em métodos de coleta de dados não padronizados nem totalmente predeterminados [...].

[...] o pesquisador qualitativo utiliza técnica para coletar dados, como a observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, registro de histórias de vida, e interação e introspecção com grupos ou comunidades.

O processo de indagação é mais flexível e se move entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em 'reconstruir' a realidade, da mesma forma como ela é observada pelos atores de um sistema social previamente definido.

O enfoque qualitativo avalia o desenvolvimento natural dos acontecimentos, isto é, não há manipulação nem estimulação em relação à realidade (CORBETTA, 2003).

Postula que a 'realidade' é definida por meio das interpretações que os participantes da pesquisa fazem a respeito de suas próprias realidades. Desse modo, há uma convergência de várias 'realidades', ao menos a dos participantes, a do pesquisador e a produzida mediante a interação de todos os atores. Também são realidades que vão sendo modificadas no decorrer do estudo e são fontes de dados.

[...] o pesquisador é introduzido nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado.

Outra característica importante da abordagem qualitativa é que ela também pode utilizar-se de dados quantitativos para analisar suas variáveis de forma qualitativa. Portanto, optar pela abordagem qualitativa não condiciona o pesquisador a renunciar a dados estatísticos. Dependendo da técnica de coleta de dados, o aspecto quantitativo pode facilitar a interpretação do pesquisador sob o viés da qualidade.

Feitas nossas considerações sobre a hermenêutica e a abordagem qualitativa, no próximo item, argumentamos sobre a aproximação do método hermenêutico com a Teoria das Representações Sociais, o principal eixo epistemológico da tese. Entendemos ser relevante abordar esse aspecto em função de certa imprecisão quanto ao uso dessa teoria que, muitas vezes, confunde-se com um aporte metodológico e não teórico.

1.2 EPISTEMOLOGIA E MÉTODO: APROXIMAÇÃO DA HERMENÊUTICA COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi formulada por Moscovici na década de 1960. Conforme o autor, todo objeto é passível de representação.

Representamos para dar sentido às ideias e compreender melhor a realidade, uma vez que "[...] existe uma necessidade contínua de re-constituir o 'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar" (MOSCOVICI, 2011, p. 48- Grifos do autor).

Com efeito, essas coletividades também criam representações baseadas "[...] no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades partilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte" (MOSCOVICI, 2011, p. 48). Esses fenômenos, caracterizados por um conjunto de ideias, são partilhados e constituídos de acordo com o contexto do qual determinado grupo faz parte. Portanto, as representações sociais guiam as nossas ações individuais na medida em que estão, de acordo com Wachelke e Camargo (2007), necessariamente relacionadas à maneira de o indivíduo interpretar, decodificar, dar sentido à sua cotidianidade.

Feitas algumas aferições sobre a TRS, cabe destacar que Moscovici teve vários sucessores, com diferentes abordagens, como: a abordagem processual, liderada por Denise Jodelet; a abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric; a abordagem dialógica, cuja precursora foi Ivana Marková, e a abordagem societal, de Willem Doise. Nossa opção pela primeira deve-se ao fato de essa abordagem estudar as representações sociais em uma perspectiva psicossocial, considerando os efeitos que o contexto provoca na formulação de determinada representação.

Conforme conceitua Jodelet (2001, p. 21), as representações sociais são "[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na *vida social*" (grifos nossos). Desse modo, "[...] as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade" (p. 22). Ou seja, Jodelet (2001) pondera que a construção de determinada representação está estreitamente relacionada com o seu caráter social. Portanto, além do psíquico, é preciso considerar "[...] o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por uma intervenção".

Ao contrário do que alguns pesquisadores afirmam em relação aos desdobramentos da TRS – considerando as abordagens como aportes teórico-metodológicos –, entre elas a processual, concordamos com a argumentação de

Camargo; Walchelque e Aguiar (2007, p. 191): “[...] Embora a consideração das representações sociais como um método tenha sido proporcionalmente minoritária, isso indica um sério equívoco, pois as representações sociais não se constituem em uma abordagem metodológica”. Os autores complementam: “Elas se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (p. 191).

Consoante a argumentação dos autores, Sá (1998, p. 80), fundamentado em Farr (1993), afirma que a TRS é um aporte teórico e não metodológico. Dessa forma, “[...] não privilegia nenhum método de pesquisa em especial”, embora isso não signifique que qualquer método possa ser articulado à teoria. Logo, cabe ao pesquisador eleger o método mais apropriado para a condução da sua pesquisa, lembrando que o método e o aporte teórico – no caso a TRS – precisam apresentar certa coerência.

Diante dessas observações, optamos pelo método da hermenêutica, por compreender que é o método que melhor se aproxima do nosso principal aporte teórico e também o mais apropriado para atingir o objetivo proposto na tese, o qual seria interpretar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, considerando os efeitos da violência simbólica nela presentes e suas implicações para a Educação em Direitos Humanos nesta modalidade de ensino. Para apreensão e posterior análise dessas representações, faz-se necessária a utilização de um dos conceitos básicos da hermenêutica: a interpretação.

A interpretação é definida por Ghedin e Franco (2008, p. 160) como “[...] um exercício de preenchimento dos sentidos ausentes no momento da ação e, ao mesmo tempo, uma construção, no aspecto de presumir ou de ver aquilo que não estava evidente na ação”. Sendo assim, interpretar, exige, de acordo com Gadamer (1997; 1998), buscar o contexto no qual determinado fenômeno está inserido, refletindo sobre o caminho dialógico do todo para as partes, e também o contrário.

Ampliando nossa argumentação em relação à escolha da hermenêutica como método para a nossa pesquisa, destacamos sua ênfase na comunicação. Ao conceituar a representação social, Moscovici (2011, p. 46) assim exemplifica: “[...] uma maneira específica de *compreender* e *comunicar* [...]” (grifos nossos). Além disso, ainda segundo o autor, a TRS apresenta uma nova maneira de apreender e interpretar o comportamento dos grupos sociais manifestados por meio da comunicação, a qual nos permite abstrair aspectos da realidade para a compreensão do fenômeno investigado (MOSCOVICI, 1978).

Outro ponto que merece destaque no que diz respeito à aproximação da TRS com o método da hermenêutica reside na relação que ambas estabelecem entre sujeito-objeto. A TRS não separa o sujeito do objeto, eles articulam-se, haja vista que uma representação envolve, essencialmente, a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto) (MOSCOVICI, 1978, 2011; JODELET, 2001).

Por meio da hermenêutica, buscamos “[...] captar os significados instituídos não por objetos, mas por outros sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 172). Além desses argumentos para o uso da hermenêutica, apoiados em Banchs (2004, p. 47), reiteramos que o enfoque processual da TRS exige uma abordagem hermenêutica:

O enfoque processual se caracteriza por considerar que para aceder ao conhecimento das representações sociais deve-se partir de uma abordagem hermenêutica, entendendo o ser humano como produtor de sentidos, e focalizando na análise das produções simbólicas, dos significados, da linguagem, através dos quais nós, seres humanos, construímos o mundo em que vivemos⁸ (tradução nossa).

Empreendidas nossas argumentações em relação à articulação da hermenêutica com o aporte teórico da tese, no próximo tópico, apresentaremos as etapas da pesquisa empírica em conjunto com os procedimentos metodológicos adotados.

1.3 A PESQUISA EMPÍRICA: DEFINIÇÃO DO CAMPO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fecundidade da pesquisa empírica é expressa por Bourdieu (2011, p. 27) ao afirmar: “[...] fazer sem saber completamente o que se faz é dar-se uma chance de descobrir, no que se fez, algo que não se sabia”.

Partindo dessa premissa, para apreender as representações sociais sobre direitos humanos dos estudantes da EJA, elegemos como campo de pesquisa os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos situados no município de Curitiba. Os CEEBJAs destinam-se somente à demanda da EJA, ou seja,

⁸ El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermeneúatico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (BANCHS, 2004, p.47- Original).

diferentemente de algumas escolas que, além de ofertarem o ensino regular também ofertam a EJA, esses centros atendem exclusivamente os estudantes dessa modalidade de ensino. Conforme dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação⁹, no Paraná, 341 escolas estaduais ofertam educação de jovens e adultos, entre essas 96 são CEEBJAs.

No município de Curitiba, temos um total de 51 escolas que oferecem EJA, contando com os 7 CEEBJAs, nos quais realizamos a pesquisa empírica. Esse campo de pesquisa foi definido em função da maior concentração de estudantes dessa modalidade, contemplando diferentes bairros da região de Curitiba.

Optamos pela rede estadual de ensino, em detrimento da municipal, pelo interesse no público da EJA correspondente à etapa do Ensino Médio. Pois, o projeto ao qual esta tese se vincula busca analisar as percepções juvenis sobre direitos humanos, justiça e convivência nas escolas. Desse modo, considerando que a EJA, principalmente na etapa correspondente ao Ensino Médio, possui um público cada vez mais jovem – fenômeno denominado por alguns autores de rejuvenescimento (BRUNEL, 2004), ou mesmo de juvenilização da EJA (CARRANO, 2007) –, buscamos dar voz também aos estudantes dessa modalidade.

O primeiro contato com os CEEBJAs foi em março de 2015. A princípio, nosso cronograma previa realizar as três fases da pesquisa empírica (detalhadas posteriormente) nos 7 CEEBJAs. Iniciamos a aplicação do primeiro instrumento nesse mesmo mês, contudo, em função da greve dos professores, só foi possível contemplar cinco escolas. Em junho, no retorno das aulas, deparamos com um impasse: se aplicássemos o questionário nos outros dois CEEBJAs, correríamos o risco de não conseguir finalizar todas as fases da pesquisa abrangendo os mesmos participantes. Isso porque, na etapa correspondente ao Ensino Médio na EJA, as matrículas são por disciplina, com carga horária, geralmente, inferior a um semestre. Assim, qualquer atraso no andamento da pesquisa inviabilizaria a participação dos mesmos estudantes em todas as etapas, requisito fundamental quando trabalhamos com representações sociais. Então, decidimos dar andamento à segunda fase preterindo os CEEBJAs faltantes.

⁹ Listagem escolas EJA: PARANÁ. Busca “CEEBJA”. Portal da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://s.busca.pr.gov.br/search?site=educacao_collection&btnG=Buscar&client=educacao_frontend&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=educacao_frontend&sort=date%253AD%253AL%253Ad1&oe=UTF-8&ie=UTF-8&ud=1&exclude_apps=1&tlen=100&filter=0&sitesearch=educacao.pr.gov.br&q=ceebja>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Julgamos mais adequado não caracterizar os bairros de cada CEEBJA para salvaguardar o anonimato das instituições. De maneira geral, estão localizados em regiões periféricas, atendendo a uma população em situação de vulnerabilidade social. Abramovay *et al* (2002, p. 13), apoiada em Vignoli (2001) e Filgueira (2001), conceitua vulnerabilidade social como “[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade”. Tal conjuntura acarreta “[...] debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores”.

Apoiando-nos em Bourdieu e Champagne (2013), podemos dizer que tais “debilidades ou desvantagens” são resultados da falta de capital econômico, social e cultural dos agentes das classes dominadas, as quais se encontram submersas às mais diversas e, porque não, perversas formas de exclusão.

Essa exclusão é reforçada pela precária condição de infraestrutura encontrada nos CEEBJAs pesquisados. Apenas um, entre os cinco, possui sede própria; o restante funciona em imóveis locados pelo Estado e um deles funciona em uma escola emprestada pelo município. De modo geral, as salas de aula são muito apertadas, a maioria com problemas de iluminação e ventilação. Suas salas são separadas, aparentemente, por paredes de *drywall*; algumas delas possuem um espaço entre a parede e o teto, pois não têm janelas, o que dificulta muito a concentração dos alunos, uma vez que é possível ouvir tudo que se passa nos outros ambientes.

Ademais, como a maioria dos CEEBJAs não comporta o número de estudantes matriculados na EJA, alguns desses Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos funcionam em escolas cedidas pela prefeitura municipal de Curitiba e pelo próprio Estado. É comum, pela falta de espaço, colégios estaduais e municipais emprestarem salas para alguns dos CEEBJAs, particularidade das APEDs¹⁰.

Embora a precariedade em termos de infraestrutura não seja uma desvantagem somente da EJA, mas uma prevalência das escolas públicas, ainda

¹⁰ De acordo com a Instrução N° 019/2012 – SEED/SUED, são Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos – APED (PARANÁ, 2012).

assim, suas condições são visivelmente piores que as das escolas estaduais destinadas ao ensino regular.

Em relação ao número de estudantes matriculados em cada CEEBJA, esses podem ser visualizados na Tabela 1. Para preservar o anonimato dos respectivos CEEBJAs, identificamo-los como A, B, C, D, E. Além do número de matrículas, também apresentamos a quantidade de turmas.

Tabela 1 - Número de matrículas e quantidade de turmas nos CEEBJAs

CEEBJA	Número de matrículas	Quantidade de turmas
A	1.978	59
B	1.944	81
C	1.013	64
D	321	11
E	1.072	34

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Vale ressaltar que o número de matrículas se refere ao total de estudantes, portanto, divide-se entre alunos da EJA correspondente à etapa do ensino fundamental e médio.

Na sequência, apresentamos detalhadamente as três fases da pesquisa empírica, destacando os instrumentos e suas técnicas de aplicação e análise. Afinal, para passarmos de uma fase a outra, era necessária a análise preliminar para a elaboração da etapa posterior.

1.3.1 Primeira fase da pesquisa empírica: A técnica *Delphi* e a aplicação do questionário aberto e de perfil

Para a realização da pesquisa empírica, utilizamos a técnica *Delphi*, a qual ocorre em dois momentos, pois, como explica Antunes (2014, p. 66), inicialmente “[...] se aplica um questionário, com características exploratórias, montado de forma a colher informações preliminares que serão analisadas, definindo o primeiro *round*”. Dando continuidade, compondo o segundo *round*, “a partir dos questionários respondidos e analisados no primeiro *round*, gera-se um segundo questionário, que retorna para que os informantes originais respondam às novas questões [...]” (p. 66). Neste segundo momento, buscamos confirmar as representações dos estudantes, a fim de se identificar as representações com maior grau de compartilhamento no grupo pesquisado.

No caso da nossa pesquisa, o “primeiro *round*” aconteceu na aplicação de um questionário aberto (ANEXO A) aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, cuja finalidade foi a de partir da vida cotidiana desses estudantes, conforme indica a hermenêutica filosófica de Gadamer (2007b).

O questionário aberto é definido por Severino (2007, p. 125) como “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Para apreender as representações sociais de estudantes da EJA sobre direitos humanos, neste primeiro momento, buscamos coletar “[...] uma expressão livre das opiniões dos respondentes [...]” (AMADO, 2013, p. 271).

Esse questionário foi um recorte do instrumento de pesquisa do projeto “Educação em Direitos Humanos na formação e atuação do professor na escola de qualidade social: percepções juvenis e implicações curriculares”, ao qual a tese se vincula. O instrumento original abordava os direitos humanos, a justiça e a convivência nas escolas. Como nosso objeto de estudo restringe-se aos direitos humanos, utilizamos somente a primeira parte, excluindo as demais questões.

Tratando-se de uma pesquisa hermenêutica, nosso direcionamento foi somente em relação ao tema dos direitos humanos. Manifestamos que não existia “certo ou errado”. Desse modo, os estudantes tiveram total liberdade para expressar experiências subjetivas, opiniões e representações.

Além das questões abertas acerca do tema de estudo, também aplicamos um segundo questionário com perguntas fechadas e abertas concernentes ao perfil dos participantes (APÊNDICE A). Para não influenciar nas respostas do questionário aberto sobre os direitos humanos – pois, neste segundo instrumento, citamos alguns dos direitos apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal –, os questionários foram aplicados separadamente. Somente após o término do primeiro, o questionário de perfil era entregue aos estudantes.

Para a coleta de dados, em cada um dos cinco CEEBJAs em que desenvolvemos a pesquisa, selecionamos as turmas coletivas em detrimento das individuais. Por se tratar de uma pesquisa hermenêutica com o aporte teórico da TRS, era fundamental que os mesmos estudantes participassem das três fases da pesquisa empírica, o que seria impraticável nas turmas individuais. Nessas turmas, os alunos têm maior flexibilidade de horários, cada qual organiza o seu cronograma

de estudos de acordo com sua disponibilidade de tempo. Isso aumenta a rotatividade, sendo difícil reunir todos simultaneamente. Já nas turmas coletivas, os estudantes têm uma carga horária pré-estabelecida, com data de início e término da disciplina. Dessa forma, o público é sempre o mesmo.

Na Tabela 2, apresentamos a quantidade de participantes e a relação das turmas coletivas de cada um dos CEEBJAs.

Tabela 2 - Aplicação do primeiro instrumento

CEEBJA	Disciplinas	Data aplicação	Total de estudantes
A	Física Matemática Biologia	26/03/2015 26/03/2015 26/03/2015	49
B	Português Biologia	30/03/2015 06/04/2015	24
C	Português Biologia	31/03/2015 07/04/2015	42
D	Inglês Sociologia História	01/04/2015 01/04/2015 01/04/2015	45
E	Português Matemática	14/04/2015 23/04/2015	37
Total			198

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2015).

A princípio, pensamos em aplicar para a maior variedade de disciplinas possível, contudo, considerando o tempo hábil para a realização das três fases da pesquisa, em função de a carga horária ser maior nas disciplinas de português, matemática e biologia, essas foram as disciplinas com a maior concentração de participantes.

Vale destacar que nos utilizamos de um diário de campo para poder registrar todas as impressões desde a primeira fase da pesquisa. Seu emprego foi no sentido de realizar, conforme exemplificam Sampieri; Callado e Lucio (2013, p. 389), “Anotações interpretativas. Comentários sobre os fatos, isto é, nossas interpretações daquilo que estamos percebendo (sobre significados, emoções, reações, interações dos participantes)”. Nele anotamos muitas observações, relatando diversas situações que ocorreram no desenvolvimento da pesquisa de campo.

1.3.2 Segunda fase da pesquisa empírica: O tratamento dos dados a partir da Análise do Discurso do Sujeito Coletivo

Nesta fase da pesquisa empírica, com o objetivo de confirmar as representações sociais emergidas na etapa precedente, com base na técnica *Delphi*, com o auxílio do *software Sphinx Léxica*¹¹, elaboramos um segundo instrumento (APÊNDICE B) a partir das respostas coletadas no primeiro. Lembrando que, na primeira fase, contemplamos o 1º *round* da técnica *Delphi*, portanto essa segunda fase compõe o 2º *round* da referida técnica.

É importante salientar que o nosso principal objetivo na aplicação da pesquisa empírica foi apreender as representações sociais sobre direitos humanos dos agentes da EJA, mas, para apreensão dessas representações e identificação de possíveis ancoragens, não poderíamos parar no primeiro instrumento. Era necessário ir além, buscando, de acordo com o método escolhido, a compreensão de suas partes por meio do todo. Afinal, em nosso entendimento, para identificar as representações sociais, faz-se necessário recorrer a outros recursos metodológicos, os quais permitem complementar o questionário aberto, aprofundando-o. Pois inicialmente nem sempre deixamos transparecer nossas representações; podemos apenas escrever o que consideramos “politicamente correto”. Parar no primeiro instrumento, para nós, significaria empobrecer as possibilidades da pesquisa e, por conseguinte, o círculo da compreensão, do qual faz parte o entendimento da vida cotidiana.

Mediante essas ponderações, para a construção do segundo instrumento, analisamos as possíveis representações sociais coletadas previamente seguindo as orientações de Lefevre e Lefevre (2012), da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a qual consiste em “[...] recuperar e dar luz às RS, mormente as que aparecem sob a forma verbal de textos escritos e falados, apresentando tais representações sob a forma de painéis de depoimentos coletivos” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 23). Desse modo, depoimentos individuais redundam em depoimentos coletivos, retratados pelos autores como “[...] constructos

¹¹ Uma ferramenta que auxilia na sistematização e análise dos dados, pois possibilita o confronto e a correlação entre as questões, gerando um relatório para cada uma delas. Demais funcionalidades do programa podem ser consultadas em seu manual de uso, o qual está disponível em: http://www.sphinxbrasil.com/assets/files/produtos/SphinxRapido_Manual_de_uso_do_software_vers_oesant.pdf.

confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 17).

Ao optarmos pela análise do DSC, não desconsideramos os depoimentos individuais. Pelo contrário, veiculamos o que apareceu de mais significativo em cada enunciação em categorias semelhantes, buscando, inclusive, suas diferenças. Nesse sentido, o DSC “[...] como técnica de pesquisa empírica que tem como objeto o pensamento de coletividades permite iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais [...]” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 27). Assim, a técnica do DSC “[...] que visa a identificação e descrição de representações sociais presentes em uma dada formação sociocultural a propósito de um determinado tema que se pesquisa, procura recuperar o semelhante e o diverso próprio das Representações Sociais” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 30).

Para elaborar as categorias a partir do conjunto de questões abertas, faz-se necessário realizar alguns procedimentos que Lefevre e Lefevre denominam de “operadores ou figuras metodológicas” (2012, p. 73), os quais serão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Operadores ou figuras metodológicas para a construção do DSC

Expressões-chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragem	Discurso do sujeito coletivo (DSC)
As expressões-chave (ECH) são os trechos ou segmentos do texto que revelam a essência do discurso. Lembrando que um mesmo discurso pode apresentar mais de uma expressão-chave. Assim, o pesquisador precisa ficar atento a tudo que é relevante, descartando o que é secundário, não relevante. É preciso buscar a essência do pensamento.	A ideia central (IC) é a expressão linguística que revela e descreve da maneira mais sintética possível o sentido ou sentidos das expressões-chaves de cada discurso analisado e de cada conjunto homogêneo de ECH. Seria a própria categoria. A diferença entre as expressões-chave e as ideias centrais é que as IC são o que o entrevistado quis dizer (ou o quê, sobre o quê) e as ECH, como isso foi dito.	Além das ECH remeterem a uma ideia central, algumas delas, podem remeter também à ancoragem, ou seja, a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer. Vale ressaltar que nem todo discurso apresenta ancoragens.	O DSC é uma reunião das ECH num só discurso-síntese. Assim, a construção do DSC é feita com as Expressões-chave das Ideias Centrais enquadradas na mesma categoria. Dessa forma, para cada categoria identificada, o pesquisador deve elaborar uma frase que remonte o DSC.

Fonte: Lefevre e Lefevre (2012, p. 73-81).

Em resumo, a análise do discurso do sujeito coletivo seria um modo de ler as representações sociais emergidas. Tal técnica reside na interpretação das significações centrais expressas pelos participantes da pesquisa. Ela mescla atributos qualitativos com quantitativos. No que se refere aos quantitativos, duas características são destacadas: “[...] a intensidade e a amplitude” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 81). A primeira “[...] permite ao pesquisador conhecer, no campo pesquisado, o grau de compartilhamento das Representações Sociais entre a população pesquisada”; a segunda “[...] revela ao pesquisador o grau de espalhamento ou difusão de uma ideia no campo pesquisado” (p. 82-83). Considerando essas características – amplitude e intensidade –, os autores descrevem as distintas situações que uma representação pode indicar, quais sejam:

Baixa força e alta amplitude - neste caso a Representação Social encontra-se espalhada por todo o campo, mas com baixa frequência (poucos compartilham dessa ideia).

Grande força e baixa amplitude - neste caso a Representação Social encontra-se concentrada a certos segmentos do campo. Diríamos como exemplo candidatos que são altamente aprovados somente pelo público jovem, isto é, têm alta força entre os jovens, mas baixa amplitude no restante do campo analisado.

Grande força e alta amplitude - neste caso, a Representação Social analisada encontra-se fortemente compartilhada por todo o campo analisado.

Baixa força e baixa amplitude - neste caso, estamos analisando representações isoladas do campo que pertencem a segmentos restritos e aparecem fracamente compartilhadas. Em geral, são representações novas que estão surgindo, ou então o oposto, representações antigas que se encontram presentes em alguns elementos do campo pesquisado (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 84-85).

Ressaltamos que utilizamos a técnica do DSC para a elaboração do segundo instrumento, que procedeu da análise das respostas coletadas no questionário aberto. Mas, como já enfatizado, com base na técnica *Delphi*, retornamos ao campo de pesquisa, constituído pelos 5 CEEBJAs para realizar a etapa subsequente, “que retorna para que os informantes originais respondam as novas questões, constituindo assim o segundo round [...]” (ANTUNES, 2014, p. 64). Nesta segunda fase, cada participante teve a oportunidade de refletir sobre as categorias geradas por meio da técnica do DSC, elegendo a representação mais significativa e justificando sua escolha. Esse processo ocorreu individualmente, assim, conforme argumenta Eyng (1995, p. 63), “[...] evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente”.

Na Tabela 3, apresentamos a data e o número de participantes dessa segunda fase. Vale destacar que o critério para participação foi que os estudantes tivessem obrigatoriamente feito parte da primeira fase.

Tabela 3 - Aplicação do segundo instrumento

CEEBJA	Disciplinas	Data aplicação	Total de estudantes
A	Física	25/06/2015	39
	Matemática	25/06/2015	
	Biologia	25/06/2015	
B	Português	22/06/2015	21
	Biologia	22/06/2015	
C	Português	30/06/2015	17
D	Inglês	24/06/2015	40
	Sociologia	24/06/2015	
	História	03/07/2015	
E	Português	19/06/2015	30
	Matemática	06/07/2015	
Total			147

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2015).

A diferença entre o número de participantes da primeira fase (198) para a segunda (147) se deu em função de pelo menos três fatores: 1º) No CEEBJA C, não foi possível aplicar o segundo instrumento na disciplina de biologia, pois a carga horária foi eliminada durante o período da greve; 2º) Em algumas turmas, aplicamos o questionário no primeiro horário, iniciando às 19 horas, mas, devido ao trabalho, nem todos conseguiam chegar nesse horário; muitos se atrasavam. 3º) A evasão na EJA, sem dúvida, é o principal fator, sendo muito recorrente nessa modalidade de ensino.

Após a coleta e o levantamento dos dados dessa segunda fase, passamos para a terceira, a qual compreendeu a realização de uma entrevista coletiva nos CEEBJAs pesquisados. Poderíamos parar na segunda fase, pois a rigor já havíamos cumprido os “dois rounds” da técnica *Delphi*, mas, assim como na primeira fase, sentimos novamente a necessidade de aprofundar os resultados, numa tentativa de desvelar as possíveis ancoragens das representações sociais emergidas. Ademais, é característica da abordagem qualitativa que os instrumentos de coleta de dados não sejam predeterminados, “[...] é o pesquisador que começa a aprender por meio da observação e das descrições dos participantes e pensa em formas para registrar os dados que vão sendo aprimorados conforme a pesquisa avança” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 38).

Tínhamos algumas hipóteses quanto às ancoragens, mas numa incessante busca da interpretação para chegar ao nível da compreensão hermenêutica, retornamos ao campo para a realização da entrevista coletiva.

1.3.3 Terceira fase da pesquisa empírica: a entrevista coletiva

A entrevista coletiva ou de grupo, como chamam alguns autores, é “[...] uma ferramenta valiosa de investigação, permitindo que os pesquisadores explorem as normas e dinâmicas grupais ao redor de questões e tópicos que desejem investigar” (MAY, 2004, p. 151). Contudo, nosso principal argumento no que se refere ao uso desse instrumento, estendendo ainda mais a pesquisa de campo, sustenta-se em Bourdieu (2012, p. 711):

[...] as entrevistas transcritas estão à altura de exercer um efeito de *revelação*, particularmente sobre os que compartilham tal ou qual de suas propriedades genéricas com o locutor. A modo das parábolas do discurso profético, permitem um equivalente mais acessível de análises conceituais complexas e abstratas: tornam sensíveis, inclusive através dos traços aparentemente mais singulares da enunciação (entonação, pronúncia, etc.), as estruturas objetivas que o trabalho científico se esforça para desprender. Capazes de tocar e de comover, de falar à sensibilidade, sem sacrificar ao gosto do sensacional, podem levar junto as conversões do pensamento e do olhar, que são frequentemente a condição prévia da compreensão (grifos do autor).

A princípio, nosso propósito era de realizar um grupo focal em cada um dos CEEBJAs, entretanto, como esse tipo de entrevista tem uma restrição em relação ao número de participantes, no máximo 15¹², adaptamos a técnica de acordo com nossa realidade. Desse modo, optamos pela realização de uma entrevista grupal, pois o requisito do grupo focal, concernente ao número de pessoas, era uma restrição que fugia do nosso controle.

O acordo feito com os professores era de que eles cederiam uma aula para a entrevista, porém, pela falta de espaço nas escolas, que, em sua maioria, mal tinham salas para comportar todos os alunos, não havia a possibilidade de selecionar apenas 15 estudantes de cada turma: todos ficariam na sala de aula.

¹² “[...] a bibliografia aponta para números muito variados de participantes: dos 4 aos 15” (AMADO, 2013, p. 230).

Julgamos que essa adaptação foi profícua para a pesquisa. Como os estudantes estavam muito envolvidos em todas as fases, seria muito difícil restringir o número de participantes; todos os depoimentos foram de grande valia.

Na Tabela 4, é possível visualizar o número de participantes em cada CEEBJA. Como no CEEBJA D todas as disciplinas já haviam sido encerradas, dificultando a reunião dos mesmos participantes das fases anteriores, nele não foi possível realizar a entrevista.

Tabela 4 - Número de participantes na entrevista coletiva

CEEBJA	Data da entrevista	Tempo de duração	Número de participantes
A	10/08/2015	1h9min.	18
B	11/08/2015	1h15min.	16
C	06/08/2015	1h1min.	16
E	18/08/2015	1h19min.	18
Total			68

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2015).

A fim de evitar qualquer forma de indução ou influência nas representações sociais, a entrevista não foi semiestruturada, tampouco estruturada. Pois, como o método da pesquisa é a hermenêutica, segundo alusão de Gadamer (2007a, p. 110), “Nós começamos a compreender, mesmo que não saibamos, para onde isso conduz”. Portanto, optamos pela entrevista não estruturada ou focalizada. “A diferença central dessa forma de entrevista em relação à entrevista estruturada ou à semiestruturada é o seu caráter aberto” (MAY, 2004, p. 149). Outrossim, ainda nas palavras do autor: “É dito que isso a provê da capacidade de desafiar as preconcepções do pesquisador, assim como permite ao entrevistado responder perguntas dentro da sua própria estrutura de referência”.

O ponto de partida das entrevistas foram as categorias originárias do segundo instrumento, isto é, as mais indicadas pelos estudantes como a definição de suas representações sociais sobre direitos humanos. Na tentativa de melhor interpretar as representações, solicitamos aos participantes que falassem livremente sobre cada uma das categorias; nossa mediação era no sentido de oportunizar que todos dialogassem.

Nessa perspectiva, a fim de propiciar, conforme alude Bourdieu (2012, p. 712), uma “democratização da postura hermenêutica”, nosso posicionamento enquanto pesquisadores foi o de lançar um “[...] olhar prolongado e acolhedor que é

necessário para se impregnar da necessidade singular de cada testemunho”. O que significa, ainda nas palavras de Bourdieu (2012, p. 712):

Deve-se, como ensinava Flaubert, aprender a olhar para Yvetot do jeito que olhamos para Constantinopla: aprender por exemplo a dar ao casamento de uma professora com um empregado dos correios a atenção e o interesse que se prestaria à narrativa literária de um casamento desigual e a dar às declarações de um operário metalúrgico o acolhimento fervoroso que certa tradição da leitura reserva às formas as mais altas da poesia ou da filosofia.

Como veremos mais adiante, no capítulo 5, em que os resultados da pesquisa são analisados, essa fase foi extremamente significativa para reafirmar os efeitos da violência simbólica sofrida pelos estudantes e para interpretar os processos de ancoragem das representações emergidas.

Empreendidas nossas explicações sobre cada uma das fases da pesquisa de campo, a fim de sintetizá-las de forma didática, no Quadro 2, apresentamos um resumo dos objetivos, instrumentos e procedimentos de cada etapa.

Quadro 2 - Síntese das fases da pesquisa empírica

	Objetivos:	Instrumentos e procedimentos
1º Fase	Apreender as representações sociais sobre direitos humanos; identificar o perfil dos participantes.	Questionário com perguntas abertas (1º <i>round</i> da técnica <i>Delphi</i>) sobre os direitos humanos e fechadas relativas ao perfil.
2º Fase	Confirmar as representações sociais emergidas na primeira etapa verificando o seu grau de intensidade e amplitude, segundo os pressupostos de Lefevre e Lefevre (2012).	Questionário com categorias construídas a partir do primeiro instrumento, constituindo o “segundo <i>round</i> ” da técnica <i>Delphi</i> . Para a elaboração das categorias, utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.
3º Fase	Interpretar os processos de ancoragem e objetivação das representações sociais.	Entrevista coletiva de caráter aberto. Apresentamos as categorias mais indicadas no segundo instrumento para que os estudantes comentassem sobre cada uma delas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a sistematização de todas as fases, apresentamos no próximo tópico alguns traços identitários dos participantes da pesquisa. Avaliamos ser mais adequado apresentar o perfil dos estudantes neste primeiro capítulo porque, como o método selecionado foi a hermenêutica, a tese foi escrita de forma circular, num constante movimento do todo para as partes e das partes ao todo para atingir o nível da compreensão. Destarte, como veremos nos capítulos subsequentes, respeitando o círculo hermenêutico, ao refletirmos sobre os direitos humanos no contexto da EJA, num “movimento dialógico” (GADAMER, 2007a, p. 175), o seu campo será

também contextualizado pela fala dos agentes da nossa pesquisa. Por esse motivo, considerando, ainda nas palavras do autor, “[...] a riqueza do mundo comum compartilhado e da experiência do mundo que trocamos no diálogo” (p. 184), é importante conhecer previamente aqueles que são os protagonistas desta tese.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA: TRAÇOS IDENTITÁRIOS DOS ESTUDANTES DA EJA

Os traços identitários dos estudantes da EJA incidem em suas representações sociais, que, por sua vez, são influenciadas pelo campo do qual fazem parte e do próprio *habitus* dos seus agentes, que podem ter características em comum, como, por exemplo, o *habitus* de classe.

O perfil dos participantes concernente ao sexo, à idade, à etnia, à faixa de renda mensal, ao trabalho e aos demais aspectos econômicos e sociais são ilustrados, respectivamente, nas Tabelas 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Tabela 5 - Sexo dos estudantes da EJA

Sexo	%
Feminino	52
Masculino	47
Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Conforme demonstra a tabela 5, o percentual entre homens e mulheres está equiparado, sendo 52% do sexo feminino e 47% do masculino. Esse dado coincide com o levantamento que consta no Relatório Educação para Todos no Brasil. Segundo o referido documento, a partir de 2006, há um equilíbrio entre as matrículas do gênero feminino e do masculino na modalidade da EJA (BRASIL, 2014b).

Tabela 6 - Idade dos estudantes da EJA

Idade	%
18 e 22 anos	36
23 e 27 anos	20
38 e 43 anos	11
44 e 48 anos	6
49 e 53 anos	4
54 e 58 anos	2
59 anos ou mais	2
Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Ao observarmos o disposto no Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) no que se refere à faixa etária das pessoas consideradas jovens, qual seja de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013a), confirmamos a característica da rejuvenescência na EJA, o que representa a procura de um público cada vez mais jovem por essa modalidade de ensino.

Brunel (2004) argumenta que tal característica intensificou-se a partir dos anos 1990, período em que a EJA foi reconhecida como uma modalidade da Educação Básica na LDBN n. 9.394/96. Conforme estabelecido no artigo 38 da referida lei, a idade mínima para ingresso na etapa correspondente ao ensino fundamental nessa modalidade é de 15 anos e 18 anos para o ensino médio, respectivamente (BRASIL, 1996).

Segundo dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2013, a média nacional de idade dos estudantes matriculados na EJA, na etapa equivalente ao ensino médio, é de 28 anos (INEP, 2014). Se observarmos a idade dos participantes da pesquisa (Tabela 6), constatamos que mais de 50% têm entre 18 e 27 anos. Isso significa que o ensino regular está gerando uma demanda significativa para a EJA. Provavelmente, alunos com problemas de repetência, evasão, entre outros, ao completarem 18 anos no ensino médio regular, acabam optando em cursar a modalidade da EJA para conseguirem concluir os estudos em menor tempo. Assim, reproduz-se na Educação de Jovens e Adultos um ciclo de exclusão proveniente do ensino regular. Tal aspecto incita alguns questionamentos:

Qual a causa da evasão desses estudantes? Em decorrência disso, estaria a EJA sendo configurada como uma modalidade de ensino para a mera correção de fluxo e não como espaço público de garantia do direito à educação? Talvez o problema maior encontre-se no círculo vicioso originado desde o ensino regular, no qual, uma vez excluídos, os alunos (nem todos), são direcionados para a EJA. Nela, os que permanecem, em sua maioria, não têm acesso ao ensino superior, reproduzindo-se assim, mais uma vez, a exclusão a que foram submetidos desde o ensino regular (RIBAS; EYNG; ENS, 2017, p. 105-106).

Como outras formas de exclusão, temos ainda os jovens na faixa de 15 a 29 anos de idade que estão fora da escola, do mercado de trabalho e não estão procurando emprego. De acordo com dados do IBGE (2015), esse indicador social perfaz um total de 13,9% desses jovens, representando um contingente de 6,8 milhões de pessoas. A média de estudos desse público é de 8,3 anos. Logo, se

voltassem a estudar, possivelmente, seria na modalidade da EJA (RIBAS; EYNG; ENS, 2017).

Tabela 7 – Cor/raça¹³ dos estudantes da EJA

Cor/raça	%
Branco	64
Pardo	25
Negro	5
Não respondeu	5

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Concernente à cor/raça, conforme indica a Tabela 7, a maioria dos estudantes se autodeclarou branca, o que representa 64% dos participantes. Em seguida, com 25%, parda e 5%, negra. Diferentemente da idade (Tabela 6), em que os dados coletados convergem com a média nacional, na qual a maioria dos estudantes matriculados na EJA é jovem, em relação à raça/cor, esse indicativo difere do nacional. O Relatório Educação para Todos no Brasil (BRASIL, 2014b), com base no INEP, apresenta um levantamento de 2006 a 2012 quanto à etnia dos alunos matriculados na modalidade da EJA. A cor/raça (denominação que consta no relatório) predominante em todos os anos é a preta/parda. No ano de 2012, por exemplo, 39,3% dos estudantes se autodeclararam pretos e pardos em detrimento daqueles que se identificaram como brancos, perfazendo 14,09%.

Tabela 8 - Estado civil

Estado civil	%
Solteiro	58
Casado	33
União estável	2
Separado	4
Viúvo	2
Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

No que diz respeito ao estado civil dos participantes (Tabela 8), 58% estão solteiros, 33%, casados, 2%, em uma união estável, 4%, separados e 2%, viúvos. A maioria dos estudantes solteiros está na faixa etária que compreende, segundo o Estatuto da Juventude, pessoas classificadas como jovens – de 18 a 29 anos de idade.

¹³ Utilizamos essa denominação por estar de acordo com a classificação/conceito do IBGE.

Entre os 198 participantes, embora nem todos no regime de contrato com carteira assinada, 80% estão trabalhando. As profissões são muito diversificadas, todavia, as mais mencionadas foram: auxiliar de escritório, vendedor, empregada doméstica, diarista, zelador, operador de máquina industrial, serviços de manutenção, eletricitista, cozinheira, pedreiro, balconista e atendente de *telemarketing*. Em relação à carga horária de trabalho, conforme apresentamos na Tabela 9, 85% trabalha oito horas diariamente.

Tabela 9 - Carga horária diária de trabalho

Carga horária trabalho	%
8 horas	85
9 horas	6
4 horas	5
12 horas	2
11 horas	1
7 horas	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

A expressiva carga horária de trabalho, somada ao tempo de deslocamento do trabalho para a escola, configura-se em mais um obstáculo a ser superado pelos estudantes para a conclusão do ensino médio na modalidade da EJA. Alguns depoimentos ilustram as dificuldades enfrentadas no dia a dia:

Acordo às quatro horas da manhã, começo a trabalhar às seis, paro às quatro da tarde e venho direto pra cá, todos os dias de segunda a sexta. Pego seis ônibus por dia. Chego em casa 22:30 e vou dormir meia noite e pouco, então quantas horas eu durmo por noite? Bem pouco e todos os dias é assim, a semana toda (Estudante 56).

Pra mim é muito difícil, pois trabalho por conta, às vezes chego atrasada, mas eu venho. Tem dia que dá vontade de largar do trabalho ou do estudo, mas se largar do trabalho é pior (Estudante 171).

Eu acho difícil porque pra gente que é mulher e mãe é complicado. Tem que chegar em casa e cuidar da casa, dos filhos, a mulher nunca tem tempo. Mas, mesmo assim as mulheres tentam um jeito de estudar para ter uma vida melhor. É difícil trabalhar durante o dia, estudar à noite, chegar em casa limpar a casa e cuidar do filho. É cansativo, mas acho que vale a pena lá na frente (Estudante 163).

A faixa de renda mensal desses estudantes (Tabela 10) também é diversificada: entre menos de um salário mínimo¹⁴ e mais de cinco salários mínimos. Entretanto, a maioria (54%) recebe de um a dois salários mínimos. O percentual de

¹⁴ No período em que a pesquisa foi realizada (2015), o valor do salário mínimo era de R\$ 788,00.

alunos que recebe de dois a três salários mínimos equivale a 18% dos participantes. Com 9% temos aqueles cuja renda mensal é inferior a um salário mínimo.

Tabela 10 - Renda mensal dos estudantes da EJA

Renda mensal	%
Menos de um salário mínimo	9
De 1 a 2 salários mínimos	54
De 2 a 3 salários mínimos	18
De 3 a 4 salários mínimos	6
De 4 a 5 salários mínimos	1
Mais de 5 salários mínimos	3
Não respondeu	9

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Além da renda mensal individual dos estudantes, também averiguamos o total mensal considerando a soma da renda de cada integrante da família (Tabela 11).

Tabela 11 - Renda mensal familiar

Renda mensal	%
Menos de um salário mínimo	3
De 1 a 2 salários mínimos	26
De 2 a 3 salários mínimos	24
De 3 a 4 salários mínimos	15
De 4 a 5 salários mínimos	7
Mais de 5 salários mínimos	11
Não respondeu	14

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Mesmo considerando a soma da renda familiar, ainda assim, a maioria (26%) atinge uma renda de um a dois salários mínimos. Em seguida, com 24%, temos as famílias com renda de dois a três salários mínimos. Comparando a renda individual dos estudantes (Tabela 10) com a renda familiar (Tabela 11), percebemos uma alteração mais significativa daqueles que recebem de 1 a 2 salários mínimos, isto é, o percentual de renda individual, que era de 54%, com a soma da renda familiar passa para 26%, aumentando o percentual das demais faixas de renda: 24%, de dois a três salários mínimos; 15%, de três a quatro; 7%, de quatro a cinco e 11%, com mais de cinco salários mínimos. Todavia, o percentual de não respondentes (14%) foi superior ao percentual individual (9%). De qualquer forma, a maioria concentra-se na faixa de renda mensal de 1 a 2 salários mínimos (26%) e de dois a três salários mínimos (24%).

A fim de identificar demais dados socioeconômicos dos estudantes da EJA, questionamos também a situação das suas moradias, a quantidade de pessoas que

residiam com eles, o número de cômodos do domicílio, o acesso ao computador e a participação deles em programas sociais.

Tabela 12 - Situação da moradia

Situação da moradia	%
Própria quitada	48
Alugada	29
Própria financiada	10
Cedida	9
Em área de ocupação irregular	3
Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Conforme visualizamos na Tabela 12, em relação à condição domiciliar desses estudantes, a maioria reside em moradia própria, estando 48% quitada e 10% financiada. Aqueles que moram em domicílios alugados perfazem o total de 29%. Posteriormente, temos os estudantes que residem em locais cedidos (9%) e aqueles que estão em área de ocupação irregular (3%). Constatamos, com base no dado anterior, que a soma da renda mensal familiar dos participantes domiciliados em áreas de ocupação irregular é inferior a um salário mínimo.

Tabela 13 - Número de moradores

Número de moradores	%
4 pessoas	28
2 pessoas	24
3 pessoas	20
5 pessoas ou mais	19
1 pessoa	8
Não respondeu	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Na Tabela 13, figuram os dados referentes ao total de pessoas residentes no mesmo domicílio, contando com os estudantes. Em geral, a quantidade de moradores não é alta: 8% moram sozinhos; 24% dois moradores; 20% três e 28% quatro residentes. O percentual dos domicílios com cinco pessoas ou mais chega ao montante de 19%.

Tabela 14 - Quantidade de cômodos na residência

Número de cômodos	%
6 cômodos	38
5 cômodos	29
4 cômodos	14
3 cômodos	10
2 cômodos	6
Não respondeu	3

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Em relação à quantidade de cômodos nas residências dos estudantes (Tabela 14), a maioria (38%) reside em imóveis com seis ou mais dependências. Apesar disso, é significativo o número dos domicílios que tem menos de seis cômodos, pois a soma dos percentuais desses imóveis perfaz o total de 59%, estando assim divididos: 29% com cinco cômodos, 14% com quatro, 10% com três e 6% com apenas dois cômodos.

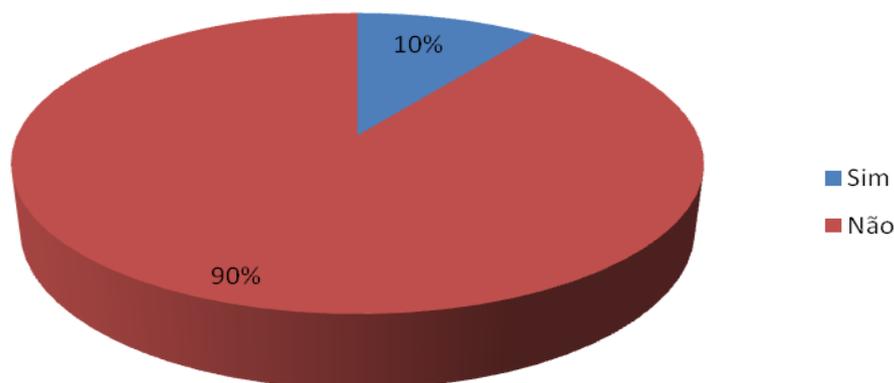
Tabela 15 - Acesso ao computador

Acesso ao computador	Local de acesso	
Sim - 93%	Em casa	68%
	Na escola	3%
	No trabalho	5%
	Em casa e no trabalho	14%
Não - 7%	Lan House	6%
	Na casa de amigos	1%
	Não respondeu	3%

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Conforme ilustrado na Tabela 15, 93% dos estudantes têm acesso ao computador e 7% não possuem nenhuma forma de acesso. Os locais de acesso são variados: a maior parte deles tem computador em casa (68%). Além da utilização em casa, 14% também têm acesso no trabalho, 5% somente no trabalho e 6% em lan house, 3% utilizam os computadores de amigos. O percentual de alunos que acessa os computadores na escola é de apenas 3%. Esse dado reflete a precária condição de muitos CEEBJAs, os quais não têm espaço e número de computadores suficiente para disponibilizar aos estudantes.

Gráfico 1 - Inserção da família em programas sociais



Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Quanto à participação da família em programas sociais, observamos no Gráfico 1 que 10%, o que representa vinte estudantes, têm a família inscrita em algum programa social. Entre esses, quinze estão inseridos no Bolsa Família¹⁵, um no Programa Família Paranaense¹⁶ concomitantemente ao Bolsa Família, um no programa da Instituição Fundação Solidariedade¹⁷ e os demais em outros programas não mencionados.

Esse dado reforça as condições de vulnerabilidade social em que muitos jovens e adultos se encontram, estando em uma situação de extrema pobreza. Devido a essa condição, são forçados, muitas vezes, a trabalhar desde cedo para complementar a renda familiar, implicando na não conclusão do ensino regular ou mesmo na falta de acesso à escola, configurando violação do direito à educação. Mas, existem outros fatores além do trabalho, até mesmo combinados, que incidem no abandono dos estudos por parte do público da EJA, os quais são ilustrados na Tabela 16.

¹⁵ De acordo com as informações disponibilizadas no Portal do Bolsa Família, esse programa federal destina-se “às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa a transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas” (BRASIL, 2017).

¹⁶ Segundo informativo da Secretaria da Família e Desenvolvimento Social do Paraná, “O Programa Família Paranaense destina-se à proteção e promoção das famílias que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social no Estado do Paraná, integrando ações das áreas de assistência social, habitação, agricultura e abastecimento, trabalho, saúde, educação, esporte e lazer, segurança alimentar e nutricional, entre outras” (PARANÁ, 2017).

¹⁷ Procuramos informações referentes ao programa, mas encontramos várias fundações com esse mesmo nome, por isso não detalhamos a sua finalidade.

Tabela 16 - Principal motivo por ter deixado os estudos

Motivo	%
Trabalho	51
Falta de incentivo dos pais e desinteresse	18
Casamento e criação dos filhos	12
Gravidez na adolescência	6
Reprovação no ensino regular	5
Doença	2
Falecimento da mãe	1
Drogas	1
Não respondeu	4

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Entre os principais motivos para o abandono dos estudos mencionados pelos participantes da pesquisa, o mais significativo é o trabalho: 51% deixaram de estudar em função do trabalho. Além da dificuldade em conciliar a escola com o emprego, muitos não tiveram essa opção; foram forçados a abandonar os estudos para ajudar no sustento da família. Os depoimentos de alguns estudantes confirmam essa condição:

Para ajudar na renda familiar, por esse motivo tive que trabalhar em dois empregos (Estudante 66).

Para trabalhar na roça com os pais (Estudante 83).

Porque eu comecei a trabalhar com onze anos (Estudante 131).

Trabalho desde muito cedo para ajudar na casa (Estudante 85).

Na época trabalhava 16 horas diária (Estudante 106).

Trabalho, para ajudar minha mãe que sempre foi sozinha (Estudante 113).

Trabalho, tinha que ajudar a família (Estudante 81).

Além da questão do trabalho, 18% dos participantes relataram que não tiveram o incentivo dos pais e também foram desinteressados em relação aos estudos: “Apoio dos pais, incentivo e irresponsabilidade” (Estudante 4); “Não tinha acompanhamento dos pais” (Estudante 112). Concernente ao incentivo dos pais, não podemos deixar de mencionar um episódio ocorrido no momento da aplicação do questionário de perfil, o qual foi registrado no diário de campo:

Durante a aplicação do questionário de perfil, enquanto aguardávamos o seu preenchimento, observamos que uma aluna estava muito emocionada. Questionamos se estava tudo bem e ela fez o seguinte relato: “Me emocionei porque resgatei em minha memória o meu último dia de aula, quando criança na quarta série. Lembrei-me de um ‘carreiro’ por onde passava com os demais colegas, me despedi de todos porque sabia que não daria continuidade nos estudos. O meu pai dizia que mulher tinha que aprender a cuidar da casa e do marido. Dizia que eu não precisava estudar porque iria me casar e seria dona de casa. Foi o que aconteceu, casei e depois de ter os filhos já ‘criados’ voltei a estudar. Naquela época, não recebi nenhum incentivo, a minha família era pobre e não dava valor aos estudos” (Registro do diário de campo, 2015).

Muitos se autculpabilizaram, relatando que foram preguiçosos e que não tiveram interesse nos estudos: “*Falta de interesse na época*” (Estudante 124); “*Infelizmente desinteresse, falta de tempo*” (Estudante 163); “*O principal motivo foi a preguiça*” (Estudante 90). Algumas mulheres (12%) também enfatizaram a dificuldade em conciliar os estudos com o casamento e a maternidade. Foi muito comum a seguinte fala: “*Casei, tive filhos e parei*” (Estudante 155).

Outro fator para a intermissão dos estudos foi a gravidez na adolescência, sendo mencionado por 6% das alunas: “*Engravidei com 15 anos de idade e passava muito mal na sala de aula, resolvi parar e só agora voltei a estudar*” (Estudante 174); “*Engravidei muito cedo e casei e também a escola era muito longe e não tinha transporte*” (Estudante 71).

Outra causa da evasão escolar no ensino regular é a reprovação. Esse motivo foi mencionado por 5% dos participantes: “*Reprovei dois anos no ensino fundamental então desisti*” (Estudante 92); “*Reprovei três anos, não gostava do colégio*” (Estudante 145). Existem casos em que os estudantes não chegam a interromper os estudos, mas, por motivo de reprovação, ao atingirem a idade para ingresso na EJA (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio), passam a frequentar essa modalidade de ensino, muitas vezes, por determinação da própria escola. Conforme declaram alguns estudantes: “*Não parei de estudar, reprovei e saí da escola direto para o CEEBJA*” (Estudante 195); “*Nunca parei de estudar, mas como reprovei no regular, passei para a EJA*” (Estudante 23).

Além dos motivos para a interrupção dos estudos no ensino regular, também questionamos os estudantes sobre as causas para o regresso escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. As justificativas estão ilustradas na Tabela 17.

Tabela 17 - Principal motivo para voltar a estudar

Motivo para voltar a estudar	%
Trabalho/remuneração	67
Questões pessoais	19
Ingresso no Ensino Superior	12
Não respondeu	2

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

As questões pessoais, apontadas por 19% dos participantes, englobam estímulos particulares para voltar a estudar, como, por exemplo, ocupação, realização pessoal, reconhecimento da importância em obter mais conhecimento. Segundo enunciado de alguns estudantes: “*Os filhos criados, vem a solidão e você resolve se ocupar com alguma coisa, no meu caso com os estudos*” (Estudante 82); “*Quero ser alguém melhor pra mim mesmo*” (Estudante 123); “*Pelo futuro, a importância do conhecimento*” (Estudante 122).

Apenas 12% dos participantes indicaram o ingresso no ensino superior como principal motivador para voltar a estudar, conforme alguns depoimentos: “*Voltei para cursar uma faculdade*” (Estudante 185); “*Fazer uma faculdade e ganhar mais*” (Estudante 77). Talvez isso seja reflexo do que Bourdieu e Champagne denominam de “paradoxo mentiroso”, pois nele os estudantes:

Obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 251)

A maioria dos estudantes da EJA (67%) cita o trabalho como principal motivo para voltar a estudar. O incentivo preponderante vem da necessidade em conseguir uma melhor oportunidade de emprego com remuneração equivalente:

Necessidade, depois de dois filhos, você precisa querer ter o melhor (Estudante 88).

Pouca oportunidade no mercado de trabalho para pessoas que só tem o ensino fundamental (Estudante 85).

Para ter um bom emprego, um melhor salário para dar uma vida melhor a minha família (Estudante 111).

Vontade de ter uma profissão melhor um dia e também um bom salário (Estudante 148).

Pela competição no mercado (Estudante 186).

Ao compararmos os dados ilustrados na Tabela 16 (Motivo pelo qual deixou de estudar) e Tabela 17 (Principal motivo para voltar a estudar), identificamos um contrassenso: tanto o abandono como a volta à escola têm o trabalho como fator preeminente. Pela necessidade, voltam para o lugar de onde um dia foram excluídos e nele, para muitos, esse ciclo não se finda, pois, a exclusão novamente reincide. Infelizmente, os dados da nossa pesquisa comprovam essa afirmativa: dos 198 estudantes da EJA 35% deles já evadiram nesta modalidade de ensino.

Apesar disso, quando solicitamos aos estudantes que assinalassem o direito que consideravam mais importante, dentre o conjunto de direitos fundamentais citados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988, embora o mais sinalado tenha sido a educação (20% - Tabela 18), apenas 4% asseguraram ter sofrido a violação desse direito.

Tabela 18 - Direito considerado mais importante

Direito mais importante	%
Educação	20
Respeito	15
Saúde	15
Liberdade	12
Dignidade	11
Vários são importantes	9
Vida	6
Trabalho	4
Moradia	4
Segurança	1
Alimentação	1
Cultura	1
Lazer	1

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Depois da educação, os direitos fundamentais mais citados foram: Liberdade (12%), respeito (15%), dignidade (11%) e saúde (15%). Alguns não conseguiram assinalar apenas um, disseram que vários são importantes, perfazendo o total de 9% dos estudantes.

Em síntese, os traços identitários e o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa validam que eles são majoritariamente jovens entre 18 e 27 anos de idade, solteiros, trabalhadores, excluídos da/na escola, pobres em busca de melhores condições de vida e sobrevivência.

Todas essas características são essenciais para compreendermos, numa perspectiva hermenêutica, os direitos humanos no contexto da EJA, todavia duas se sobressaem: 1º) não podemos, de modo algum, minorar que são integrantes das

classes populares, “[...] reduzidas aos bens e às virtudes ‘de primeira necessidade’” (BOURDIEU, 2015, p. 231), compartilham de um mesmo *habitus* de classe, no qual predomina a lógica da necessidade; 2^o) carregam consigo o estigma do fracasso escolar, sendo, ainda nas palavras de Bourdieu (2015, p. 142), agentes da classe que a escola “[...] sacrifica, ou seja, aqueles que são designados como ‘fracassados’ e estão ameaçados de desclassificação por não possuírem os diplomas formalmente exigidos dos membros que usufruem de plenos direitos” (grifos do autor).

Efetuada nossa consideração sobre o método da hermenêutica, as fases da pesquisa empírica e os traços identitários dos participantes, no próximo capítulo, iremos aprofundar nossa reflexão acerca de um dos principais eixos epistemológicos da tese, qual seja, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, com destaque para a abordagem processual de Jodelet e sua relação com alguns dos principais conceitos da obra de Pierre Bourdieu.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O USO DO SENSO COMUM PARA INTERPRETAR A REALIDADE

O propósito deste capítulo é conceituar os principais fundamentos teórico-epistemológicos que subsidiaram a construção da tese. Primeiramente, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici na década de 1960. Exploramos sua gênese (ARRUDA, 2002; MOSCOVICI, 2011; COSTA; ALMEIDA, 1999); fenômeno (MOSCOVICI, 2011; ABRIC, 2000), destacando os dois mecanismos pelos quais as representações sociais são constituídas: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2011; GUARESCHI, 1996); e suas diferentes abordagens (ABRIC, 2000; MARKOVÁ, 2006; ALMEIDA, 2009; JODELET 2001), com especial destaque para a abordagem eleita na tese, qual seja, a processual, de Denise Jodelet.

Posteriormente, tecemos algumas aproximações entre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a teoria de Bourdieu (ABDALLA, 2013), refletindo sobre os seus conceitos-chave (*habitus*, campo e capital) (BOURDIEU, 2001a; 2004; 2009), para subsidiar a interpretação das representações sociais, na busca de não só identificá-las, mas, sobretudo, desvelar o porquê das representações emergidas.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: GÊNESE, FENÔMENO E DIFERENTES ABORDAGENS

Conforme já enfatizado no capítulo anterior, a Teoria das Representações Sociais (TRS), foi formulada por Serge Moscovici. Mediante a publicação do estudo "La Psicanalyse: Son image et son public", em 1961, na França, essa teoria passou a ser divulgada.

Diferentes áreas do conhecimento serviram de base para a elaboração da TRS, a qual se situa no campo da psicologia social. Uma delas é a sociologia, cuja influência mais significativa foi a do sociólogo Émile Durkheim. Os estudos de Durkheim sobre as representações coletivas foram desenvolvidos com a parceria de Marcel Mauss. Segundo a afirmativa de Oliveira (2012, p. 83), "Dois grandes textos, separados de poucos anos um do outro, podem ser tomados como preâmbulos definitivos das principais teses de *As formas*". Nessas teses o autor trabalha com o

conceito de representação coletiva. Em relação aos textos, ainda nas palavras do autor: “O primeiro é *Sobre a definição dos fenômenos religiosos*, publicado nos *Annales Sociologiques*, em 1898”. O segundo, escrito em parceria com Marcel Mauss, é “*Algumas formas de classificação primitiva. Contribuição ao estudo das representações coletivas*, igualmente publicado nos *Annales Sociologiques*, em 1902” (Grifos do autor).

Embora Moscovici tenha partido do conceito de representação *coletiva* do autor, seu estudo avança ao formular o conceito de representação *social*. Diferentemente do sociólogo que atribuía às representações um caráter homogêneo, Moscovici (1978; 2011) chama a atenção para as especificidades de cada grupo social, confirmando que as representações não são unânimes e tampouco imutáveis, mas sim “[...] fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. E, complementa “é para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo” (MOSCOVICI, 2011, 49 - grifos do autor).

No entender de Arruda (2002, p. 135), Moscovici remodelou o conceito durkheimiano na medida em que buscou sua atualização com a finalidade de “[...] trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho [...]”. Corroborando, Sá (1996, p. 38-39) elucida que as representações, na perspectiva de Moscovici, “[...] comportam novas distinções a partir das respostas à interrogação sobre as razões para a sua designação como 'sociais', e não mais como 'coletivas', contrariando Durkheim, a fonte explicitamente assumida por Moscovici quando da retomada daquele 'conceito perdido” (Grifos do autor).

Para além do fator coletivo, Moscovici pondera o fator individual para a constituição de determinada representação social. A partir desse entendimento, sua teoria “[...] toma, como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 79).

Outros referenciais para Moscovici na formulação da TRS foram Levy-Bruhl, Piaget e Freud (COSTA; ALMEIDA, 1999; MARKOVÁ, 2006). O primeiro é do campo da antropologia e os outros dois, da psicologia. O próprio Moscovici (2011, p. 183-

185) destaca as influências de Levy-Bruhl na formulação da sua teoria. Pontuamos ao menos quatro delas: 1ª) O carácter holístico de uma representação: "O holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e cada crença depende de suas conexões com outras crenças e ideias" (p. 183). Desse modo, formulamos representações a partir de uma cadeia de ideias, adquiridas no coletivo, em nossa vivência, as quais são compartilhadas publicamente; 2ª) Elas acatam as prerrogativas tanto do intelecto como também das emoções. Mas, não por isso "[...] devemos hesitar [...] em tratar representações como construções intelectuais de pensamento, embora relacionando-as às emoções coletivas que as acompanham, ou que elas despertam" (p. 184); 3ª) Para apreender uma representação, é necessário considerar "os aspectos mais triviais da linguagem ou comportamento" (p. 184); 4ª) É necessário valorar todas as representações coletivas, pois cada qual "[...] possui sua originalidade e sua própria relevância, de tal modo que nenhuma delas possui uma relação privilegiada com respeito às outras e não pode ser critério de verdade ou racionalidade para as demais" (p. 185).

No campo da psicologia, Moscovi (2011, p. 190) destaca as contribuições de Piaget, evidenciando as confluências do autor com o pensamento de Lévy-Bruhl:

Piaget foi, se não o discípulo, ao menos esteve muito íntimo ao pensamento de Lévy-Bruhl, tanto em seu método, como em sua psicologia. Sem exagero, pode-se dizer que a psicologia das representações 'primitivas' estabelecida pelo pensador francês é repetida na psicologia das representações das crianças (por exemplo, no animismo infantil, no realismo intelectual, etc.) que devemos ao psicólogo suíço. Em outras palavras, o que um descobriu nas representações públicas das sociedades 'exóticas', o outro redescobriu, de maneira transposta, nas representações supostamente privadas das crianças suíças. Piaget, contudo, distanciou-se de Lévy-Bruhl (e se aproximou de Durkheim e Freud) quando ele imaginou uma evolução contínua estendendo-se dessas representações 'pré-lógicas' da criança, para as representações mais lógicas e individuais do adolescente.

A contribuição de Freud na elaboração da TRS de Moscovici, conforme Costa e Almeida (1999), foi no sentido de estudar as influências das representações coletivas para a formulação de uma representação individual, ou seja, a influência do social sob o indivíduo. Desse modo, "para Moscovici (1989), é Freud quem põe às claras o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o carácter da pessoa" (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 252).

Nessa perspectiva, Moscovici buscou fazer a mediação do social com o individual, destacando sua relação indissociável. Por conseguinte, ainda nas

palavras de Costa e Almeida (1999, p. 254), Moscovici exemplifica que a representação "[...] é uma construção do indivíduo, mas sua origem é social, e mais, seu destino também é social". Nesse dinamismo que se dá na relação entre indivíduo e sociedade, o autor buscou desvelar, "[...] como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem" (p. 254).

Além das influências elencadas por Arruda (2002), Costa e Almeida (1999) e Marková (2006), outros teóricos¹⁸ também influenciaram Moscovici na formulação da TRS, pois, conforme exemplifica o próprio autor (2011, p. 213-214): "a história que leva a uma teoria é, ela mesma, uma parte dessa teoria. A teoria das representações sociais se desenvolveu dentro desse pano de fundo e dentro de um número ainda maior de pesquisas que trouxeram contribuições para ela e a aprofundaram". Complementa que a variedade de pesquisas e teorias previamente desenvolvidas "[...] nos permitem apreciar melhor, retrospectivamente, a escolha de precursores e o significado de seu trabalho".

Com efeito, Moscovici avança ao retomar uma teoria postergada há mais de meio século, aproximando duas áreas do conhecimento: a psicologia e a sociologia. Duveen (2011, p. 15), exemplifica tal evolução:

[...] da perspectiva sociopsicológica, as representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas. Ao contrário, a partir dessa perspectiva, é a construção dessas representações que se torna a questão que deve ser discutida, daí sua insistência, tanto em discutir como um fenômeno que antes era visto como um conceito, como em enfatizar o caráter dinâmico das representações, contra seu caráter estático de representações coletivas da formulação de Durkheim (DUVEEN, 2011, p. 15).

A partir do reconhecimento desse caráter dinâmico das representações sociais, "[...] Moscovici (1976)¹⁹ chega à definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas" (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 253). Essa interação tem lugar na esfera social, tendo como principal mecanismo a comunicação que ocorre entre os agentes.

¹⁸ Ver o capítulo de Robert M. Farr "Representações sociais: a teoria e sua história", publicado no livro organizado por Guareschi e Jovchelovitch em 2002.

¹⁹ MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1976.

Segundo Moscovici (2011), é por meio da comunicação e da interação que o conhecimento do senso comum é disseminado. As informações, ideias e experiências socialmente assimiladas são filtradas pela mente e transformadas em senso comum, o qual é continuamente criado e recriado, "[...] especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado" (MOSCOVICI, 2011, p. 95).

Desse entendimento, podemos dizer que a Teoria das Representações Sociais procura explicar determinado fenômeno a partir do conhecimento do senso comum, ou seja, na TRS, conforme alusão de Wagner (2002, p. 150), "[...] o fenômeno em questão é da ordem dos diferentes tipos de teorias populares, senso comum, e saberes cotidianos que chamamos representações sociais". Em resumo,

O vasto campo do senso comum, das ciências populares, nos permite agarrar essas representações *ao vivo*, compreender como elas são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana. Para fazer uma comparação, podemos dizer que esses campos oferecem um material prototípico para explorar a natureza dessas representações, do mesmo modo que os sonhos oferecem um campo exemplar para todo o que quiser compreender o inconsciente. As representações sociais perdem, então, o caráter derivado e abstrato associado com representações coletivas para se tornarem, de certo modo, um fenômeno concreto e observável (MOSCOVICI, 2011, p. 201-202 - grifos do autor).

Falar do estudo do senso comum pode gerar certo desconforto entre alguns pesquisadores, pois o senso comum, a rigor, não pode ser transformado em conhecimento científico. A esse respeito, Wagner (2002, p. 178) cita como exemplo a pesquisa de Denise Jodelet sobre a loucura, na qual as representações emergidas sobre tal fenômeno não podem ser consideradas como uma teoria científica da loucura. Mas, qual seria então a validade da teoria para a comunidade científica? Ou ainda, conforme questiona o mesmo autor: "[...] o que pode então ser explicado por uma representação? A resposta, ainda de acordo com Wagner (2002, p. 178), é bastante simples: "[...] enquanto relacionado a crenças, o comportamento manifesto é parte e conteúdo da própria representação social, é a consequência do comportamento no mundo social que se necessita explicar pelo complexo representação/ação". Pois a TRS "[...] luta contra a ideia de que conhecimento cotidiano é distorção e erro; pelo contrário, ela tenta recuperar o *status* epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e 'entender os entendimentos' que eles expressam" (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 88). Logo, "[...] o que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

É justamente isso que pretendemos nesta tese: a produção de um conhecimento científico a partir das representações sociais (senso comum) dos estudantes da EJA sobre direitos humanos. Ora, mas por que é tão importante conhecer as representações desses estudantes? Porque, se elas guiam nossas ações, as representações desses jovens e adultos sobre direitos humanos podem explicar a violência simbólica que vêm sofrendo, consequência do não reconhecimento desses estudantes enquanto sujeitos de direitos. A partir dessas representações, será possível traçar algumas implicações para a minimização dessa forma de violência por meio da Educação em Direitos Humanos.

2.1.1 O fenômeno das representações sociais

Tratamos as representações sociais como um fenômeno e não um conceito, porque o próprio Moscovici (2011, p. 45) assim propõe: "[...] considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*" (Grifos do autor). Ademais "as representações estão presentes tanto no 'mundo', como 'na mente', e elas devem ser pesquisadas em ambos os contextos" (FARR, 2013, p. 40 - Grifos do autor).

Corroborando, Jovchelovitch (2013, p. 67) complementa: "Quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas *construções particulares da realidade social* (Grifos da autora).

Moscovici (1978, p. 26) assim a define: "[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Para a compreensão de tal fenômeno, apresentamos duas funções das representações sociais elencadas pelo precursor da teoria (2011, p. 34-40): a *convencionalizadora* e a *prescritiva*.

A primeira delas convencionaliza pessoas, objetos ou acontecimentos. Isto é, ao interpretarmos, enquadrarmos uma pessoa ou objeto em uma determinada categoria de acordo com o que já partilhamos socialmente. Como exemplo, Moscovici (2011, p. 34) ilustra as seguintes circunstâncias: "[...] passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos o comunismo com a cor vermelha, inflação com a desvalorização do valor do dinheiro". O que significa dizer que "forçamos determinado objeto, ou mesmo determinada pessoa, a assumir determinada forma,

entrar em determinada categoria, ou seja, tornar-se idêntico aos outros, correndo o risco de não ser bem compreendido e mesmo decodificado”.

O modo como convencionalizamos um objeto ou pessoa depende de nossas convenções preexistentes, ou seja, “[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que define fronteiras, distingue mensagens significantes de não significantes e que liga as partes em um todo, colocando cada pessoa em uma categoria distinta” (MOSCOVICI, 2011, p. 35). Isso porque nossa mente utiliza preceitos anteriores impostos pela cultura, linguagem, experiências e até mesmo pelo preconceito.

Desse modo, ainda de acordo com Moscovici (2011), embora nos empenhemos, de forma consciente, em nos livrarmos de certas convenções impostas em nossos pensamentos, não podemos nos libertar de todas as convenções ou mesmo suprimir todos os preconceitos. Assim, “melhor que tentar evitar todas as convenções, uma estratégia melhor seria descobrir e explicar uma única representação”. À vista disso, “[...] em vez de negar as convenções e preconceitos, essa estratégia nos possibilitará reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade” (p. 35-36).

A segunda função das representações revelada por Moscovici (2011, p. 36) é que elas são prescritivas, ou seja, “[...] elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”. Isso significa que a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar isoladamente, ou seja, sem nenhuma influência social, mas faz parte de representações já existentes em nossa memória coletiva, na qual estão presentes “conteúdos cumulativos” decorrentes da nossa própria história. Portanto, “[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2011, p. 37).

Para isso, utilizamos sistemas de classificação buscando em nossa mente imagens preexistentes para ligar o desconhecido ao que já conhecemos, traçando “[...] um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (MOSCOVICI, 2011, p. 37). Nesse sentido,

ainda nas palavras do autor: “O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (p. 38).

Com base em Moscovici, Abric (2000) explicita mais algumas funções das representações sociais para sintetizar suas finalidades, quais sejam:

a) Funções do saber: tem como finalidade explicar a realidade, por isso é denominada pelo autor de “saber prático do senso comum”. Nessa perspectiva, “[...] permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem” (ABRIC, 2000, p. 28-29).

b) Funções identitárias: diferencia os grupos de acordo com a identidade que os compõem. Desse modo, cada grupo possui uma identidade peculiar que o diferencia dos demais. Jovchelovitch (2013, p. 54) nos ajuda a compreender essa função. No entendimento da autora, a TRS “[...] se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social”. Portanto, “a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social”, bem como “[...] a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização” (ABRIC, 2000, p. 29).

c) Funções de orientação: dirigem práticas e comportamentos do grupo. “A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando, *a priori*, o tipo de relações pertinentes para o sujeito” bem como, “[...], eventualmente, dentro da situação de resolução de tarefas, intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada” (ABRIC, 1971²⁰, apud ABRIC, 2000, p. 29). Isso significa que “[...] a representação é prescritiva de comportamentos ou de

²⁰ ABRIC, J. C. Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance, *European Journal of Social Psychology*, I, p. 311-326, 1971.

práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social" (ABRIC, 1971, apud ABRIC, 2000, p. 30).

d) Funções justificatórias: as representações justificam posições e comportamentos assumidos pelo grupo. Por essa razão, "[...] a representação é determinada pelas práticas das relações, [...] aparecendo um novo papel das representações: o de manter ou reforçar a posição social do grupo de referência". Desse modo, "a representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles" (ABRIC, 2000, p. 30).

Considerando suas funções, é explícito que uma representação surge a partir das interações as quais ocorrem entre duas ou mais pessoas. Destarte, conforme enfatiza Moscovici (2011, p. 40), nessa interação, surgem representações: "Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes". Esse processo acontece porque, a cada nova informação recebida, a ela tentamos dar um significado por meio das representações já concebidas em nossa memória coletiva. Seria como dizer que, quando o novo nos é apresentado, recorremos a "velhas" representações para explicá-lo e torná-lo familiar. Em síntese, o cerne de uma representação social incide em "tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2011, p. 54). Nesse sentido, ao criarmos as representações,

[...] elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu [...]. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus (MOSCOVICI, 2011, p. 41).

Isso significa que, conforme sugere Moscovici (2011), quanto menos refletirmos sobre nossas representações, mais inconscientes elas serão. Como consequência, exercerão maior influência sobre nós. Todavia, Moscovici (2011, p. 45) adverte que não somos receptores passivos, reformulamos representações em

nosso pensamento. Desse modo, "os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem 'o alimento para o pensamento'" (Grifos do autor).

Jodelet (2001, p. 22), sucessora de Moscovici, exemplifica a representação social como "[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". A partilha desse conhecimento se dá pelos processos de comunicação, não só entre as pessoas, mas também pela mídia.

Ao explanar, com base em Moscovici, os níveis de comunicação que incidem nas representações sociais, Jodelet cita o "nível das dimensões das representações relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude e esteriótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação midiáticos". Assim, ainda nas palavras da autora, a comunicação midiática, como uma das formas de comunicação social²¹, também "aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais" (JODELET, 2001, p. 30).

A esse respeito, fazemos um parêntese, ao tratar da influência da mídia na constituição das representações sociais. Tal reflexão sustenta-se em Palmonari e Cerrato (2014, p. 433). Para eles, "[...] o papel determinante da mídia de massa, na sociedade pós-moderna, afeta, controla, o funcionamento do metassistema cognitivo individual e, portanto, o sistema de representações e as práticas sociais cotidianas associadas a ele". Assim, a mídia também exerce um papel de propagação de certas representações que acabam incidindo na formulação de uma dada representação por um agente.

É certo que não só a mídia influencia na constituição de representações, mas também o contexto do qual o indivíduo faz parte, sua cultura, religião, classe social, entre outros aspectos. Contudo, não podemos ignorar a força da mídia na disseminação das informações, por vezes, distorcidas. Como é o caso dos direitos humanos, objeto representado pelos estudantes da EJA nesta tese.

Feito o parêntese sobre a influência da mídia na constituição das representações, vale destacar que elas nos permitem acessar a concepção concreta dos grupos sociais sobre determinado objeto. Dessa forma, elas revelam a essência

²¹ Além da comunicação midiática, Jodelet (2001, p. 30) menciona os aspectos interindividuais e institucionais da comunicação social.

verdadeira do fenômeno e não um mero discurso, camuflado pelo “politicamente correto”.

Nessas representações estão atitudes, valores, contextos que atestam ainda mais a validade da TRS para a compreensão do mundo social, no qual a educação está integrada. Assim, essa teoria viabiliza “[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

Nesse viés, conforme argumenta Sá (1996, p. 99):

O campo das representações sociais - pela própria natureza dos fenômenos estudados, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana - repousa firmemente sobre as atividades da pesquisa empírica. Como assinalado com frequência por Moscovici e por outros autores, nenhuma espécie de especulação, por privilegiada que se pretenda, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações de tais tipos de saberes, que ligam um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada.

Em resumo, apoiados na argumentação de Guareschi (1996, p. 17), descrevemos os principais elementos que estão articulados ao conceito de representações sociais:

[...] ele é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos; está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social.

Realizadas nossas considerações sobre a conceituação da TRS, é importante explicitar os dois mecanismos pelos quais as representações sociais são formuladas, nomeados por Moscovici (1978; 2011) de *ancoragem* e *objetivação*. Esses dois mecanismos, no entendimento de Jovchelovitch (2013, p. 69), “[...] são as formas específicas em que as representações estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social”.

Em relação ao primeiro mecanismo – a ancoragem –, quando buscamos transformar algo não familiar em familiar, procuramos em nossa mente “velhas” ideias, imagens, pensamentos para dar coerência ao desconhecido. Utilizando a

nossa memória, classificamos em nossa mente informações que podem nos ajudar a compreender o até então desconhecido, ou mesmo, “[...] classificar, encontrar um lugar, domar, até mesmo ‘sujeitar’ o não-familiar” (GUARESCHI, 1996, p. 17). Nessa perspectiva, no entendimento de Moscovici (2011, p. 61), "Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras".

É justamente nesse processo de classificação que a representação acontece, pois, “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo”. Isso faz com que a representação seja “[...] fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2011, p. 62).

Desse modo, a neutralidade é inexistente na constituição de uma representação. Sempre classificamos o objeto atribuindo a ele uma posição hierárquica tanto positiva ou negativa. Assim, "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (MOSCOVICI, 2011, p. 63). Por conseguinte, ainda nas palavras de Moscovici (2011, p. 70), a TRS "exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem".

Desse entendimento, podemos inferir que duas características são determinantes no processo de ancoragem: a comparação e a classificação/categorização. Posto que, na maior parte das vezes, “[...] essas classificações são feitas comparando as pessoas a um protótipo, geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação, ou da coincidência com o último" (MOSCOVICI, 2011, p. 64). Com efeito, conforme adverte o próprio autor, essas classificações inerentes à ancoragem não são “[...], simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos [...]. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade formar opiniões" (p. 70).

Pelo processo de ancoragem, conseguimos classificar, objeto ou pessoas, com o objetivo de dar nome às coisas. Assim, ancorar é dar “[...] sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e

integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto” (ARRUDA, 2002, p. 136).

Por esse motivo, conforme alusão de Wachelke e Camargo (2007, p. 384), considerando o processo de ancoragem, “[...] não há uma representação 'pura', no sentido de independente das outras”. Para representar o novo, vamos sempre buscar em nossa memória “velhas” representações para dar sentido ao desconhecido.

O que parece desafiador no estudo das representações sociais é trazer à tona a ancoragem da representação emergida, explicando o seu sentido. Embora desafiador, é o que mais nos instiga, pois não se trata simplesmente de identificar a representação de uma pessoa sobre determinado objeto, mas, precisamente, explicar o porquê dessa representação.

Concernente ao segundo mecanismo – a objetivação –, Moscovici (2011, p. 71-72) assim o conceitua: “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”. Isso porque, “desde que pressupomos que as palavras não falam de ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas” (p. 72). Como exemplo de tal premissa, Moscovici (2011, p. 72) explica: “Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal”.

Destarte, a objetivação procura tornar física e acessível a nossa representação, por meio de uma imagem, a qual busca transformar nossa representação em algo aparente, concreto. “O conhecimento (ideias ou crenças) sobre um fenômeno, quando objetivado, não só é visto como exterior aos indivíduos, como informação, [mas, é] como se tratasse de uma realidade física, para a organização de comportamentos e de novos conhecimentos” (ORDAZ; VALA, 2000, p. 91).

Abdalla (2008, p. 17), apoiada em Moscovici (1978), sintetiza os três momentos em que o processo de objetivação é composto: “construção seletiva, esquematização e naturalização”. O primeiro refere-se ao “[...] momento em que as informações, as crenças e ideias a respeito do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização” (p. 17). É como se “[...] apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil” (VALA 2004, p. 466, apud

ABDALLA, 2008, p. 18). Ou seja, ao acessarmos nossa memória para explicar determinado fenômeno, buscamos compreender as partes, mas somente a mais significativa será acentuada.

O segundo momento, a esquematização, ou esquematização estruturante, ocorre quando, no entender de Alves-Mazzotti (2008, p. 28), “[...] uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação [...]”. Essa reprodução ocorre pelas relações estruturantes que formam o conhecimento sobre o objeto representado.

O terceiro, denominado de naturalização, é explicado por Abdalla (2008, p. 18), a partir de Vala (2004): “trata-se, agora, de compreender como estes conceitos ‘retidos no esquema figurativo e as respectivas relações’ se constituem como categorias naturais, adquirindo materialidade (p. 467)”.

Nessa perspectiva, a "objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível" (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

Esses dois mecanismos pelos quais as representações são formuladas, a ancoragem e a objetivação, são indissociáveis: “a primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome”. Por sua vez, “a segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2011, p. 78).

A partir da conceituação de Moscovici (2011) em relação à ancoragem e a objetivação como processos inseparáveis, é correto afirmar que um depende do outro para a constituição de uma nova representação. Pois, para transpor uma representação em algo concreto e aparente, buscamos velhas representações correlacionadas à memória coletiva, influenciadas pelo mundo exterior para dar sentido ao objeto representado, tornando-o compreensível e, ao mesmo tempo, visível.

Assim, para esclarecer a maneira como determinado objeto ou fenômeno é representado, precisamos interpretar a formulação dessa representação, ou seja,

para apreender uma representação, é necessário decodificar os processos de objetivação e ancoragem que dela fazem parte. Para tanto, é imprescindível considerar o contexto no qual o agente que representa está inserido. Toda representação sofre influência do seu meio social, econômico, político e cultural. Dessa forma, é necessário considerar os efeitos que o contexto provoca na formulação de determinada representação.

A partir dos estudos de Moscovici sobre a TRS, surgiram novas abordagens para investigar esse fenômeno. Concernente a essas abordagens, cabe aqui ressaltar que “não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1998, p. 65).

Como já elencamos no capítulo anterior, os sucessores de Moscovici foram: Denise Jodelet, cuja abordagem é a processual; Jean-Claude Abric, que desenvolveu a abordagem estrutural; Ivana Marková, precursora da abordagem dialógica e Willem Doise, representante da abordagem societal. Iremos sintetizar cada uma delas nos aprofundando somente na primeira, a processual, de Denise Jodelet, explicando por que optamos por essa abordagem em detrimento das outras.

A abordagem estrutural de Abric, por meio da Teoria do Núcleo Central²², busca identificar a organização interna de uma representação, constituída pelo sistema central e pelo periférico. “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31). Enquanto o primeiro é mais rígido, pois apresenta a homogeneidade do grupo em relação ao objeto representado, o segundo é mais flexível, aceitando a heterogeneidade do grupo. Os elementos que compõem ambos os sistemas nos ajudam a entender a estrutura das representações.

A abordagem dialógica de Marková centra-se nos processos de comunicação, destacando sua importância na constituição de uma representação social. Portanto, a dialogicidade é conceituada pela autora (2006, p. 15) como: “[...] a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais”. Assim, a dialogicidade, a qual é “baseada na teoria das representações sociais pressupõe

²² “A teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez, dentro do quadro de pesquisa experimental que vem ser caracterizado, em 1976, através da tese de Doctorat d'État de Jean-Claude Abric - Jeux, conflits et représentations sociales - na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais [...]” (SÁ, 1996, p. 62).

que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 15).

A societal, de Willem Doise, consiste em evidenciar “que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)” (ALMEIDA, 2009, p. 719). Assim, esse teórico procura estudar as representações emergidas nas relações sociais entre grupos, destacando o contexto social em que estão inseridos. Pois, conforme ressalta Doise (1982, p. 26 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 723), estamos “em um contexto social que ultrapassa largamente a situação experimental”.

Por essa abordagem dar especial atenção aos fatores de ordem social que incidem em uma representação, *a priori* tínhamos optado por ela para utilizar em nosso estudo sobre as representações sociais dos estudantes da EJA em relação aos direitos humanos. Mesmo porque, também nos identificamos com algumas pesquisas já realizadas por Doise sobre essa temática.

Contudo, à medida que fomos avançando nos estudos dessa abordagem, deparamos com o impasse em contemplar os quatro níveis de análise por ela sugeridos, sendo eles: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais. Assim, teríamos que reestruturar nosso encaminhamento metodológico, valendo-nos predominantemente de métodos quantitativos e da pesquisa experimental²³.

Concomitantemente, pesquisando os outros enfoques, identificamos que a abordagem processual também preconiza o fator social para explicar a constituição de uma representação social e, ao contrário da societal, prevalecem os métodos qualitativos. Assim, nessa abordagem, para além dos fatores cognitivos, os sociais são considerados.

Por esse e outros motivos, os quais serão apresentados no tópico seguinte, elegemos a abordagem de Jodelet para inquirirmos as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos. Lembrando que o fator mais influente nessa escolha diz respeito ao fato de procurarmos identificar nessas representações

²³ Segundo Almeida (2009, p. 722): “Centrado sobretudo nos estudos das interações sociais, Doise (1982) preconiza um procedimento experimental que leve em conta as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental”.

os dois mecanismos que as formulam: a objetivação e a ancoragem. Buscamos ultrapassar o nível puramente descritivo; nossa proposta é de não só identificar a representação, mas entender qual o seu sentido.

2.1.2 A abordagem processual de Denise Jodelet

Como já mencionamos no capítulo anterior, “a abordagem processual (entendida como um processo de construção social)” está “inserida em um modelo hermenêutico e qualitativo” (BANCHS, 2014, p. 319). Essa abordagem é mais fiel à matriz básica de Moscovici, por isso é consensual entre os pesquisadores dessa área que ela foi, na verdade “[...] proposta por Serge Moscovici e aperfeiçoada por Denise Jodelet” (SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2014, p. 841).

De acordo com a argumentação de Arruda (2002, p. 140), a abordagem processual também é chamada de “dimensional”, “genética” ou “dinâmica”, pois se preocupa

[...] centralmente com a construção da representação, sua gênese, seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos ‘constituintes da representação – informações imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc’, como diria Jodelet (2002, p. 38). O estudo complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo como um sistema, seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos.

Desse entendimento, podemos dizer que a abordagem processual trabalha com os aspectos constituintes e constitutivos das representações sociais, isto é, conforme argumenta Jodelet (2001, p. 22), elas “[...] são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. Neste sentido, justificamos a escolha dessa abordagem utilizando as palavras da própria autora: “[...] nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social” (p. 22).

Compreendendo que as representações sociais “[...] são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” e que se caracterizam como “[...] sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET,

2001, p. 21-22), carecem ser estudadas considerando os fatores sociais que sob elas incidem, “[...] articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26). Portanto, argumentamos que analisar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos impele olhar para o contexto no qual são formuladas.

Assim, no processo de interpretação das representações emergidas, é preciso, como indica Jodelet (2001, p. 22), compreender que a representação social como forma de saber prático estabelece uma relação entre sujeito e objeto, a qual envolve “[...] sempre [a] representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Por conseguinte, “qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é [...]” (JODELET, 2001, p. 28).

Nessa perspectiva, no entendimento de Maia, Alves-Mazzotti e Magalhães (2010, p. 5), a abordagem processual “[...] procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam”. Por isso, tal enfoque busca revelar os conteúdos significantes de uma representação por meio dos processos de ancoragem e objetivação. O primeiro “[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. O segundo permite-nos acessar a concreticidade do objeto representado que geralmente se dá por uma imagem. Assim, “a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)” (JODELET, 2001, p. 27).

Esses processos formuladores de representações – a ancoragem e a objetivação –, no entender de Jodelet (2001), caracterizam-se como elementos capazes de nos fazer acessar a realidade, a qual se dá por meio da comunicação. Afinal, em última análise, como alude Moscovici (2011, p. 43), a representação “brota da comunicação social”. É por meio dela que podemos compreender as ideias, valores, ideologias, crenças que permeiam a realidade. Talvez de uma forma um pouco simplista, poderíamos dizer que a ancoragem e a objetivação, como

sistemas de interpretação, são o elo integrador entre a comunicação e a representação social. Comunicando, os participantes da nossa pesquisa, mesmo que de forma involuntária, nos fornecerão subsídios para interpretar os direitos humanos no contexto da EJA, identificando os efeitos da violência simbólica nele presente.

Nessa perspectiva, segundo Jodelet (2001, p. 30), Moscovici aborda três níveis da ocorrência da comunicação para a constituição de uma representação, sendo eles: o nível da emergência das representações, o nível dos processos de formação das representações e o nível das dimensões das representações. O primeiro concerne às condições sociais que afetam “os aspectos cognitivos”. Tais condições incidem em efeitos de “dispersão” de “defasagem das informações” ou mesmo de “distorção” em relação ao objeto representado. Por sua vez, essas informações serão, necessariamente, “desigualmente acessíveis de acordo com os grupos” [...]. Por conseguinte, a via de acesso às informações será refletida na própria constituição da representação social. Para exemplificar, centrando no objeto a ser representado pelos participantes da nossa pesquisa – os direitos humanos – os canais de acesso às informações sobre esse objeto, além de outros condicionantes sociais, refletirão no resultado, no conteúdo dessas representações.

Quanto ao segundo nível – dos processos de formação das representações –, refere-se à objetivação e à ancoragem, ou seja, aos processos constituintes de uma representação, os quais já foram explicitados anteriormente. Cabe assinalar que esses mecanismos “[...] explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas” (JODELET, 2001, p. 30). Desse modo, as condições sociais dos agentes da EJA, a violência simbólica a que estão submetidos, incidirão sobre a significação das suas representações sociais em relação aos direitos humanos. De igual modo, poderão ressignificar essas representações, inclusive para o enfrentamento da violência simbólica. Para isso é importante analisar os canais de informação dos estudantes concernentes aos direitos humanos. Nesse sentido, defendemos, como exposto na introdução, que a via de acesso ao conhecimento dos direitos humanos seja a própria escola, por meio da Educação em Direitos Humanos.

O terceiro nível – das dimensões das representações – exerce influência na edificação das condutas: “[...] opinião, atitude e esteriótipo, sobre os quais intervêm

os sistemas de comunicação midiáticos”. Tais sistemas, “[...] têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos esteriótipos” (JODELET, 2001, p. 30).

Complementando, Jodelet (2001, p. 30) argumenta ainda que “[...] a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”.

Além dessas questões, ao interpretarmos as representações emergidas pelos estudantes da EJA sobre direitos humanos, precisamente, iremos deparar com “representações que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social” (JODELET, 2001, p. 32) e, para melhor interpretá-las, utilizaremos a matriz conceitual de Pierre Bourdieu, apontando, inclusive, sua relação com a teoria de Moscovici. Para nós, a teoria bourdieusiana é a mais adequada para compreender as estruturas sociais que atravessam essas representações, bem como alguns dos elementos que sob elas incidem, como a noção de *habitus*, campo e capital.

2.2 CONCEITOS DA TEORIA DE BOURDIEU APLICADOS À INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Anteriormente à reflexão sobre os conceitos-chave da teoria de Bourdieu (*habitus*, campo e capital) para compreendermos a esfera social e, ao mesmo tempo, o mundo simbólico nos quais as representações sociais emergem, traçamos algumas aproximações entre Moscovici e Bourdieu, fundamentadas, principalmente, em Abdalla (2013).

Ao tecer uma aproximação entre a TRS, cujo precursor foi Serge Moscovici, e a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu, a qual não pode ser trabalhada a partir de um único conceito, mas em seu conjunto, considerando as interfaces entre os seus conceitos-chave: *habitus*, campo e capital. A possibilidade de realizar tal aproximação tem como principal fundamento a relação que ambos estabelecem entre o indivíduo (referido por Bourdieu como agente) e a sociedade (referendada por Bourdieu como espaço social). Em oposição a uma visão estruturalista que considera o agente como resultado das estruturas sociais objetivas, ponderando o

coletivo em detrimento do individual, tanto Bourdieu, como também Moscovici, fazem uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ambos buscaram “[...] superar a dicotomia entre subjetividade x objetividade na relação indivíduo-sociedade” (LIMA; CAMPOS, 2015, p. 65).

Como veremos mais adiante, ao conceituarmos a teoria de *habitus* de Bourdieu: “contra o estruturalismo [...], a teoria do *habitus* reconhece que os agentes fazem ativamente o mundo social através do envolvimento de instrumentos incorporados de construção cognitiva”. Por outro lado, “[...] também afirma, contra o construtivismo, que estes instrumentos foram também eles próprios feitos pelo mundo social” (WACQUANT, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, tanto Bourdieu, quanto Moscovici, “[...] se voltam para o espaço social, considerando a posição e a tomada de posição dos agentes no mundo”, o fazem levando em conta “[...] a estrutura social, que inclui relações de dominação, diferenciações no nível das condições socioeconômicas, no sistema de orientação (normas e valores), nas atitudes [...]” (ABDALLA, 2013, p. 131).

Outro ponto de convergência entre os autores é observado por Lima e Campos (2015, p. 65): “Desde o início de suas respectivas carreiras acadêmicas, uma atitude é fundante do pensamento de Bourdieu e de Moscovici: retomar o valor da dimensão simbólica na construção da realidade social [...]”. No que tange à dimensão simbólica para a constituição de uma representação, cabe destacar a semelhança entre os dois autores concernente à forma como ambos estabelecem “[...] a relação entre representações e linguagem, focalizando aspectos linguísticos, estabelecendo relação entre linguagem, pensamento, comunicação e formação da representação” (ABDALLA, 2013, p. 133). No entendimento da autora (2013, p. 134):

Para esses autores, as representações fazem parte dos processos de interação e de comunicação entre indivíduos e grupos, colaboram com o processo de formação das representações sociais, pois constituem atos de partilha de consensos e/ou conflitos, e possibilitam a gênese e a dinâmica dos grupos envolvidos.

Abdalla (2013, p. 132) destaca ainda que, tanto Moscovici quanto Bourdieu, propõem uma sistematização para a pesquisa. O primeiro sugere que seja realizada uma análise dimensional e, o segundo, uma análise relacional. Quanto à análise dimensional, Moscovici (1978, p. 67) desenvolveu “[...] a hipótese de que cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação

ou a imagem”. A partir de Moscovici, Abdalla (2008, p. 20) exemplifica cada uma das dimensões supracitadas:

A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.

O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, para os conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado (Grifos da autora).

Destarte, no entendimento de Abdalla (2013, p. 123), para Moscovici, “[...] as representações sociais são constituídas por fatores sociais”. Nessa perspectiva, apoiada em Moscovici (1961), a autora exemplifica três aspectos a serem observados na compreensão da estruturação de uma representação social:

- 1) percebê-la [a representação] como elemento da dinâmica social, ‘[...] determinada pela estrutura da sociedade onde se desenvolve [...]’ (MOSCOVICI, 1961, p. 337);
- 2) considerar que a estrutura social inclui clivagens, diferenciações, relações de dominação, que se refletirão na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objeto;
- 3) tomar em conta que as diferenciações no campo social se registram em dois níveis: a) o nível das condições socioeconômicas; b) o nível dos sistemas de orientação, que inclui normas e valores mais persistentes, assim como atitudes, motivações específicas, não devendo ser reduzido ao primeiro ou dele ser considerado independente (ABDALLA, 2013, p. 123).

Quanto à análise relacional de Bourdieu, para explicar o que seria esse pensar relacional, apoiamo-nos na argumentação da mesma autora (2008, p. 23): “É pensar um espaço de relações”, no qual “os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor [Bourdieu] dá o nome de *campos sociais*, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*” (grifos da autora).

Pensando em uma análise relacional, a partir da argumentação de Moscovici (1978) de que “para qualificar uma representação de social não basta definir o agente que a produz. [...] Saber ‘quem’ produz esses sistemas é menos instrutivo do que saber ‘por que’ se produzem” (MOSCOVICI, 1978, p. 76, *apud* ABDALLA, 2013, p. 109), consideramos que a teoria de Bourdieu, enquanto um “instrumental teórico conceitual” (BRANDÃO, 2010, p. 229), nos fornecerá subsídios para compreender o porquê das representações sociais dos estudantes da EJA sobre os direitos humanos. Sua teoria nos ajuda a refletir sobre as formas de dominação simbólica que desencadeiam condições de opressão e desigualdade social, comuns no contexto da EJA. Portanto, para interpretarmos as representações sociais dos seus estudantes, é preciso considerar além do mundo simbólico também o social: “[...] existem no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações” (BOURDIEU, 2004, p. 149). Assim, ainda nas palavras do autor (2004, p. 158), é preciso conceber que,

[...] a construção da realidade social mascara diversas coisas: primeiro, que essa construção não é operada num vazio social, mas está submetida a coações estruturais; segundo, que as estruturas estruturantes, as estruturas cognitivas, também são socialmente estruturadas, porque têm uma gênese social; terceiro, que a construção da realidade social não é somente um empreendimento individual, podendo também tornar-se um empreendimento coletivo. Mas a chamada visão microssociológica esquece muitas outras coisas: como acontece quando se quer olhar de muito perto, a árvore esconde a floresta; e sobretudo, por não ter construído o espaço, não se tem nenhuma chance de ver de onde se está vendo o que se vê.

Desse modo, Bourdieu (2004, p. 158) chama atenção para as variáveis que influenciam na constituição de uma representação, isso quer dizer que “[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus*”, o qual o autor conceitua “[...] como sistema de esquemas de percepção apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles [os agentes] adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social” (grifos nossos). Cabe aqui ressaltar, apoiadas no argumento de Domingos Sobrinho (2016), que o *habitus* não é uma representação social, mas sim uma via de acesso à representação, ao mesmo tempo, em que, a representação é via de acesso ao *habitus*.

Segundo Wacquant (2007, p. 65-66), “as raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*²⁴”. Outros teóricos²⁵ também trabalharam com esse conceito, contudo, conforme explica o autor, foi nos estudos de Bourdieu que “encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito [...]”, dando a ele uma renovação, mediando o objetivismo e o subjetivismo: “o *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’” (Grifos do autor). Desse modo, conforme complementa o autor, o *habitus* possui dois princípios conexos: da socialização e da individuação.

O primeiro é assim exemplificado: “*socialização* porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionantes sociais similares [...]” (WACQUANT, 2007, p. 67). Como exemplo, o autor cita o “*habitus* masculino”, “nacional” e o “burguês”. Em sua obra “A Distinção”, Bourdieu (2015) cita o *habitus* de classe referindo-se além da classe burguesa à classe popular. Quanto ao segundo princípio, Wacquant (2007, p. 67-68) elucida: “*individuação* porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas”. Produto, segundo Bourdieu (2009, p. 100), da “singularidade das trajetórias sociais” de cada agente.

Para melhor entendimento do conceito de *habitus*, apresentamos uma explanação do próprio Bourdieu (2009, p. 87):

²⁴ “[...] elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta” (WACQUANT, 2007, p. 65).

²⁵ “No século XIII, o termo foi traduzido para o latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino em sua *Summa Theologiae*, em que adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer por meio da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada”. Também foi utilizado por “Émile Durkheim (em seu curso sobre *L’Évolution Pédagogique en France*, de 1904-5), por seu sobrinho e colaborador próximo, Marcel Mauss (mais especificamente em seu ensaio sobre ‘As técnicas do corpo’, de 1934), bem como por Max Weber (em sua discussão sobre o ascetismo religioso em *Wirtschaft und Gesellschaft*, de 1918) e Thorstein Veblen (que medita sobre o ‘*habitus* mental predatório’ dos industriais em *The Theory of the Leisure Class*, de 1899)”. Na fenomenologia, foi utilizado por “[...] Edmund Husserl, que designava por *habitus* a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras. Husserl (1973 [1947]) também usava como cognato conceptual o termo *Habitualität*, mais tarde traduzido para o inglês por seu aluno Alfred Schutz como ‘conhecimento habitual’ (daí sua adoção pela etnometodologia), uma noção que se assemelha à de hábito, generalizada por Maurice Merleau-Ponty (1947) em sua análise sobre o ‘corpo vivido’ como o impulsor silencioso do comportamento social. O *habitus* também figura de passagem nos escritos de outro estudante de Husserl, Norbert Elias, que fala de ‘*habitus* psíquico das pessoas ‘civilizadas’ no clássico estudo *Über den Prozess der Zivilisierung* (1937)” (WACQUANT, 2007, p. 65).

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (grifos do autor).

Compõem a noção de *habitus*, segundo Bourdieu (2001a) o *eidos*: “[...] um modo de pensamento específico”, orientado por uma matriz cognitiva, “[...] é o princípio de uma construção específica da realidade” (p. 121); o *ethos*: “[...] fundado numa crença pré-reflexiva no valor indiscutível dos objetos de construção e dos objetos assim construídos” (p. 121), seria a forma interiorizada e, por isso, não necessariamente consciente da moral; e a *hexis*: “o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo” (p. 185). Seria a interiorização do mundo social exteriorizado pelo corpo (postura, modo de falar, se movimentar, gesticular, etc)²⁶.

Nessa perspectiva, as ações, os gostos, as práticas dos agentes são orientados pelo seu *habitus*, o qual está relacionado com as estruturas sociais e com a posição social que esses agentes ocupam. Bourdieu argumenta “[...] que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade”, constituindo assim, o seu *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 25).

Isso quer dizer que o *habitus* é produto de uma história incorporada, de percepções adquiridas pelo agente em seu meio social, resultante de suas experiências, de sua cultura herdada, de sua trajetória social. Apesar de orientar práticas e ações cotidianas, não é sempre consciente²⁷. A exemplo, temos o *habitus* primário, o qual é adquirido “no seio da família” (BOURDIEU, 2001a, p. 199), sendo “transmitido de maneira implícita, inconsciente, pela educação familiar e regras de classe” (SILVA, 2008, p. 95). Por outro lado, temos o *habitus* secundário, o qual “[...]”

²⁶ Vale ressaltar que esses três componentes: *eidos*, *ethos* e *hexis*, não são compartimentalizados. Apresentamos as características de cada um para facilitar o entendimento desses componentes, mas eles não são desconexos, todos fazem parte do *habitus*.

²⁷ Concernente à dualidade consciente/inconsciente, Setton (2002, p. 61) nos ajuda a entendê-la explicando o conceito de *habitus*: “Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”.

é explícito, metodicamente organizado, proveniente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa” (SILVA, 2008, p. 95), adquirido nas instâncias socializadoras. Nesse sentido, vale ressaltar que o *habitus* não é imutável, segundo a mesma autora: “À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação, que irão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas” (p. 95-96).

Por esse motivo, conforme adverte Catani (2011, p. 191), “[...] as noções de campo, *habitus* e capital não podem ser definidas isoladamente”, pois estão interligadas. Afinal, ainda nas palavras do autor

A noção de campo substitui a de sociedade [...] uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irresolúveis ao funcionamento de outros campos (CATANI, 2011, p. 191).

Destarte, “a lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo, ordinariamente designado como um ‘espírito’ ou um ‘sentido’ [...] que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita” (BOURDIEU, 2001a, p. 21). Isso porque cada campo específico, como por exemplo, o artístico, o literário, o religioso, o político, possui regras próprias e se o agente não incorpora as disposições, ou melhor dizendo, compartilha do *habitus* específico desse campo, ele não conseguirá permanecer nele, vai se sentir deslocado.

O campo também é caracterizado como um espaço de luta, com um capital específico, o qual “[...] funciona como uma moeda própria daquele campo, cuja posse é a condição para que os agentes continuem no jogo (social) e nele possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais desse capital específico” (BRANDÃO, 2010, p. 231). Portanto, como exemplifica a autora:

As condições de acumulação de capital são proporcionais às oportunidades de jogo que os agentes encontram nos campos sociais. Essas oportunidades, entretanto, não parecem ser circunstanciais ou aleatórias, pois estão normalmente balizadas pelo volume e pela estrutura de capital dos agentes em relação às condições (de volume e de estrutura de capitais) dos demais agentes envolvidos no jogo em um campo específico, pois como vimos, para Bourdieu, ‘no social tudo é relacional’ (p. 232 - grifos da autora).

Diante dessa premissa, utilizamos a teoria de Bourdieu para pensar o social relacionalmente, afinal como já dissemos, nosso maior interesse é desvelar o porquê das representações sociais e não só identificá-las. Portanto, esse pensar relacional, conforme já enfatizado remete tanto às estruturas objetivas (campos sociais), quanto às estruturas incorporadas (o *habitus*) (ABDALLA, 2008). Nesta perspectiva, buscamos analisar as representações sociais dos estudantes da EJA considerando o seu campo, o *habitus* e o capital.

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos o campo da EJA, entendido como um subcampo do campo educacional. Todavia, para não incorreremos o risco de olharmos muito de perto, lembrando da metáfora de Bourdieu “quando se quer olhar de muito perto, a árvore esconde a floresta”, vamos refletir sobre os direitos humanos, respeitando o método hermenêutico, buscando a compreensão do todo para chegar à compreensão da parte, ou seja, dos direitos humanos no contexto da EJA. Ao chegarmos em seu campo, finalmente, iremos discutir sobre o principal conceito de Bourdieu empregado nesta tese: a violência simbólica. Não o fizemos neste capítulo, porque preferimos, para melhor entendimento do leitor, elucidar as formas de exclusão na EJA para então, abordarmos a violência simbólica nela presente.

3 DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO TODO À COMPREENSÃO DA PARTE

Com o propósito de contemplar o “[...] princípio hermenêutico de perguntar sobre o contexto maior” (GADAMER, 2007a, p. 129), neste capítulo, abordamos os direitos humanos no cenário internacional e nacional, versando sobre os documentos legais que instituíram direitos universais ratificados recentemente no Brasil. Posicionamo-nos em relação à concepção de direitos humanos adotada nesta tese: a concepção “contra-hegemônica” de Boaventura de Sousa Santos (2013a; 2013b). Questionamos a efetivação dos direitos humanos em nosso país, especialmente, no tocante ao direito à educação. Consequentemente, nosso olhar volta-se para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Nele estão pessoas que sofrem uma contínua violação de direitos, começando pela negação do direito à educação.

A fim de contextualizar o campo da EJA e, ao mesmo tempo, compreender o porquê da não efetivação do direito à educação para um público tão expressivo, desenvolvemos um resgate histórico dessa modalidade de ensino, contemplando assim mais um princípio hermenêutico referendado por Gadamer (2007a, p. 144): o da “consciência histórica”. Duas questões nortearam a escrita deste tópico: Como o direito à educação para jovens, adultos e idosos foi contemplado nas políticas educacionais a partir da década de 1930? E que medidas foram tomadas para assegurar a efetivação desse direito?

Reconhecendo que, embora o direito à educação para a demanda da EJA tenha sido proclamado na Constituição Federal de 1988 e, mesmo tendo sido incorporada como uma modalidade de ensino da educação básica em 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394, o seu público não foi de fato incluído no sistema escolar. Pelo contrário, novas facetas da exclusão aparecem com veemência reafirmando a violação de direitos. Uma dessas facetas é denunciada por Bourdieu (2013) como exclusão branda. Para compreender essa e outras formas de exclusão, finalizamos o capítulo com uma análise do contexto da EJA à luz da sociologia de Pierre Bourdieu. Refletimos sobre diversos conceitos do autor para chegar ao principal conceito empregado nesta tese: a violência simbólica (BOURDIEU, 1997; 2001a; 2001b; 2004; 2016). Articulando a teoria com a empiria, denunciamos os

efeitos que a violência simbólica provoca nos agentes da EJA, sendo a culpabilização, o principal deles.

3.1 DIREITOS HUMANOS: BREVE CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

Os direitos humanos são uma conquista histórica frente a um cenário permeado por guerras, desigualdades e injustiças. Embora tenham sido reconhecidos mundialmente apenas em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a origem do seu conceito é antiga: “1.700 a.C. aproximadamente” (GENEVOIS, 2006, p. 69). Ao longo da história, diferentes vertentes filosóficas versaram sobre os direitos humanos. Na Idade Média, por exemplo, sua discussão situava-se no campo religioso, conforme alusão de Genevois (2006, p. 71), “no final da Idade Média, São Tomás de Aquino discute diretamente a questão dos direitos humanos, retomando Aristóteles e dando à filosofia deste uma face cristã²⁸”.

O primeiro registro de leis como uma espécie de código jurídico que traz a ideia de direitos, classificado por Santos, Alchieri e Flores Filho (2009, p. 171) como a “primeira compilação de leis escritas que se tem conhecimento na história” foi o Código de Hamurábi, sendo “[...] proposto pelo rei Hamurábi da Babilônia, por volta de 1.750 a.C”. Todavia, apresentava um caráter punitivo²⁹.

Com efeito, ainda que a discussão relativa ao conceito de Direitos Humanos seja antiga, a primeira carta redigida como uma declaração dos direitos do homem foi, em 1789³⁰, no contexto da revolução francesa, intitulada: Declaração dos direitos do homem e do cidadão. Contudo, conforme adverte Kaufmann (2013, p. 37), a conotação da declaração está mais voltada para os deveres do que propriamente aos direitos do cidadão: “parece [...] remontar a um dos mais importantes livros

²⁸ A conotação dessa vertente filosófica era de que os direitos humanos eram naturais ao homem, concedidos por Deus. Essa conceituação, conforme argumenta Genevois (2006, p. 71), provocou “[...] na prática justificativas ambíguas, como a de que o direito dos reis era um direito natural de origem divina, o que justificava o absolutismo. Abriu-se caminho para toda espécie de violências, e em última análise, até para a negação dos direitos humanos. O poder armado, o poder econômico e os proprietários de terras justificavam a exploração de outros homens com base no direito divino dos estratos sociais superiores, não respeitando os que não desfrutavam desses privilégios”.

²⁹ Apoiados em Abbagnano (2000, p. 938), Santos, Alchieri e Flores Filho (2009, p. 171) explicam que os princípios do Código de Hamurábi “[...] eram fundamentados na lei de talião (do latim *lex talionis*: *lex*= lei e *talis*= tal, parêntese), que é uma ‘forma de justiça segundo a qual o ofensor deve sofrer o mesmo mal que causou ao ofendido”.

³⁰ No entendimento de Bielefeldt (2000, p. 38), apoiado em Schnur (1974), a Declaração dos direitos do homem e do cidadão, de 1789, assim como a Declaração de direitos de Virgínia, de 1778, representam um marco das “[...] grandes revoluções democráticas do final do século XVIII na América e na França.

doutrinários sobre os direitos humanos, aquele escrito por Samuel Pufendorf e denominado *De officiis hominis et civis* [Dos deveres do homem e do cidadão]” (Grifos do autor).

Já para Bielefeldt (2000, p. 38), a referida declaração simboliza “[...] a mudança para uma nova base de política e de direito, que passaria a ser parâmetro nos tempos modernos, mesmo que ainda houvesse avanços a serem feitos”. Corroborando com essa afirmativa, para Bobbio (2004), mesmo com as críticas, tanto dos reacionários e conservadores quanto da esquerda, a representação, herança e o valor histórico da declaração são inegáveis. Com efeito, os direitos nela proclamados não tem um caráter universal, “[...] valem somente no âmbito do Estado que os reconhece” (BOBBIO, 2004, p. 19).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)³¹, de 1948, proclamada após a catástrofe da segunda guerra mundial, esse cenário mudou, ou seja, se na Declaração do homem e do cidadão de 1789 a aplicabilidade dos direitos era apenas para o Estado que os reconhecessem, na DUDH, segundo a argumentação de Bobbio (2004, p. 19), “[...] a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva” (grifos do autor). Universal³² porque os direitos nela contidos não se restringem a um Estado, mas estendem-se a todos os homens e é positiva porque esses direitos “[...] deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado” (BOBBIO, 2004, p. 19). O que implica, ainda nas palavras do autor, por parte da comunidade internacional “[...] aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, atualizando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias” (p. 21).

³¹ A DUDH, conforme adverte Bielefeldt (2000, p. 41), “era o primeiro documento internacional cujo mérito também é o de dar início a uma visão positiva dos parâmetros de direitos humanos à jurisprudência dos povos. A formulação da declaração demonstra que ela é reação contundente às agressões aos direitos humanos por parte do nacional-socialismo, especialmente quando diz que ‘a negação e o desprezo aos direitos humanos levaram às ações de barbarismo, que feriram profundamente a consciência da humanidade’ (Preâmbulo, cit. por Tomuschat, org., 1992, p.26)”.

³² “Já há mais de duzentos anos, Kant argumentava a favor de um *direito civil universal*, superior às legislações nacionais. Ele não combinava isso à supressão da multiplicidade de Estados, em favor de um estado humano único. O que ele pretendia era uma resposta política e jurídica à interdependência factual e irreversível entre os Estados sobre a Terra comum a todos. [...] A ideia de Kant sobre uma legislação civil universal dirigia-se principalmente contra o colonialismo então em desenvolvimento, que ele estigmatiza como indesculpável injustiça (BIELEFELDT, 2000, p. 53).

As diversas convenções realizadas internacionalmente, após a DUDH, seguem essa prerrogativa. Seria como “um gradual amadurecimento” (BOBBIO, 2004, p. 21) da própria Declaração, resultando em outros tratados e documentos que visam à efetivação dos direitos nela proclamados, dando visibilidade aos grupos mais excluídos socialmente. É válido ressaltar que esses documentos “[...] mantêm sua importância como pontos de referência histórica dentro de um discurso sobre direitos humanos que, sem esses momentos, ficaria solto e sem sentido” (BIELEFELDT, 2000, p. 103).

A título de exemplo, no Quadro 3 apresentamos uma síntese de alguns desses documentos³³, dos quais o Brasil é signatário, que surgiram sob a égide da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Quadro 3 - Documentos ulteriores à DUDH

Documentos	Síntese	Ano da ratificação no Brasil
Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959).	Assinala que a criança pela ausência de maturidade física e mental precisa de proteção legal para a garantia de proteção e cuidados especiais.	1990
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965).	Reafirma que as formas de discriminação em relação à cor, origem étnica é um obstáculo às relações entre as nações e perturba a paz, segurança e harmonia entre os povos. Confirma que barreiras raciais repugnam os ideais de qualquer sociedade humana.	1968
Convenção contra Discriminação da Mulher (ONU, 1979).	Afirma a igualdade de direitos entre homens e mulheres e a necessidade de medidas tomadas pelo Estado para a eliminação de qualquer forma de discriminação contra a mulher.	1984
Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (ONU, 1984).	Tem como finalidade “tornar mais eficaz a luta contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes em todo o mundo”.	1989
Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).	Visa assegurar os direitos das pessoas com deficiência, considerando a desvantagem social dessa população frente à participação nas esferas civil, política, econômica, social e cultural.	2008

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos.

Cabe mencionar que o Brasil não ratificou todas essas declarações de forma imediata. A declaração dos direitos da criança, por exemplo, foi promulgada apenas

³³ Os quatro primeiros documentos mencionados no Quadro 3 estão citados no texto de Genevois (2006).

em 1990. Destarte, a discussão sobre os direitos humanos no Brasil faz parte de uma história muito recente. Foi somente no período da nova república que os direitos humanos aparecem como um imperativo a todos os cidadãos. Isso porque nos regimes anteriores, os direitos humanos eram condicionados às pessoas com maior poder aquisitivo. Além dessa restrição, escravos, mulheres e crianças não eram considerados detentores de direitos (KOERNER, 2011; GENEVOIS, 2006). A fim de ilustrar essa afirmativa, apoiadas em Koerner (2011, p. 67-70), realizamos um recorte de três períodos: Estado Novo (1937-1945), período democrático (1945-1964) e ditadura militar (1964-1985).

No Estado Novo, prevaleceu o modelo designado por Koerner (2011, p. 67) de “cidadania regulada”. Esse modelo condicionava os direitos somente aos trabalhadores com carteira assinada, sendo a eles assegurado “[...] o acesso ao reconhecimento de seu estatuto mesmo de cidadão, além da garantia jurídica de suas relações de trabalho e os outros direitos sociais, como a aposentadoria, a assistência médica e outros serviços sociais”. Portanto, as pessoas que não se integravam à conjunção de empresário, trabalhador ou beneficiário tinham os seus direitos cerceados. Desse modo, os direitos não eram universais, mas sim restritos a uma minoria.

No período seguinte, pós-1964, devido à “[...] expansão do trabalho assalariado com carteira, da organização sindical e dos institutos de Previdência”, o modelo de “esquema regulado e corporativo da cidadania” acabou se fortalecendo (KOENER, 2011, p. 68). Embora consoante ao período, o qual fora denominado de período democrático, as iniciativas de lutas por direitos e reivindicações como a reforma agrária, esbarravam, em pelo menos dois fatores: na “limitada tradição de pluralismo político” e na “forte presença do Estado na regulação da sociedade” (p. 68).

A primeira dava às lideranças políticas a ocasião de tentar soluções autoritárias, enfraquecia os procedimentos legais de resolução de conflitos políticos, limitava a cultura política de tolerância; a segunda propiciava o papel estratégico de agentes estatais imbuídos de cultura contrária à política partidária, com fortes alianças com militares e empresários, com os quais partilhavam interesses de grande monta na manutenção da situação vigente, isto é, do limitado alcance da democratização política e a manutenção dos controles corporativos à participação política e social dos despossuídos (KOERNER, 2011, p. 68-69).

Se no período democrático a reivindicação de direitos estava fadada aos aspectos acima mencionados, na ditadura militar, em um contexto antidemocrático, a situação ficou ainda mais grave; não só os direitos sociais foram cerceados, mas o próprio direito à vida. Koerner (2011, p. 69) descreve bem essa conjuntura: “Tornavam-se muito incertas as garantias à vida e à integridade física, assim como os direitos que garantem a liberdade de expressão e de associação, ao devido processo legal e outros que lhes são associados, como o *habeas corpus*”.

Caminhando para o fim da ditadura militar, alguns movimentos foram criados para reivindicar direitos e ter maior participação política. Koerner (2011, p. 71) cita alguns deles: “as greves no ABC em 1978 e a criação das centrais sindicais; a expansão dos movimentos eclesiais de base; a força renovada dos movimentos sociais urbanos; a criação do Partido dos Trabalhadores [...]”.

Com o fim do regime militar, resultado de um intenso processo de luta contra a arbitrariedade da ditadura, pela redemocratização do país e a construção de um Estado de direito; os direitos humanos, proclamados internacionalmente em 1948, finalmente entram em voga no Brasil, ao menos no plano jurídico, principalmente com o marco da Constituição Federal de 1988, na qual os direitos ganham destaque já em seu preâmbulo: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos *direitos sociais e individuais*, a liberdade, a segurança [...]” (BRASIL, 1988 - grifos nossos). Em seu capítulo I, “Dos direitos e garantias fundamentais”, os direitos e deveres individuais e coletivos são apresentados. Em seguida, no capítulo II, os direitos sociais são instituídos. De acordo com o art. 6º, compõem esses direitos: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Em última análise, apreciando a breve retomada histórica dos direitos humanos no contexto internacional e brasileiro, bem como alguns dos documentos que versam sobre eles, podemos dizer, fundamentando-nos em Bielefeldt (2000, p. 109-110), que:

Considerando as múltiplas alterações a que os direitos humanos estão expostos desde as primeiras declarações do final do século XVIII, supomos que nunca haverá um rol completo e imutável de direitos. A luta pelos direitos não é apenas uma luta pela concretização de postulados que se fixem para sempre, mas também uma discussão sobre o conteúdo e alvo de

reivindicações jurídicas concretas, que se alteram [...] e que, certamente, ainda muito se alterarão no futuro. Nisso reside o perigo de que muitas percepções e conquistas possam vir a ser perdidas. Mas esse perigo não pode ser combatido pela dogmatização de certos documentos históricos, pois os direitos humanos somente desenvolvem e adquirem legitimidade através do debate público de opiniões divergentes, não havendo forma de suprimir esse risco. Tanto mais importante torna-se assegurar de forma crítica a reivindicação normativa dos direitos humanos, a fim de que eles *não se percam numa retórica difusa e passem a ser mera lista de abrangentes e facultativas intenções, aplicáveis arbitrariamente ao sabor do desejo de cada um* (Grifos nossos).

Sem dúvida, nisso consiste o maior desafio dos direitos humanos: em razão de a DUDH estar com mais de meio século, a qual representa, até os dias de hoje, um importante pacto das nações para que os direitos contidos em seus trinta artigos sejam assegurados a todos indistintamente, ainda assim, muitas pessoas sofrem uma contínua violação de direitos. Essas transgressões aparecem nos altos índices de violência, miséria, desemprego, discriminação, exclusão social, analfabetismo, evasão escolar, dentre outros que afetam um grande contingente de pessoas de todo o planeta.

Diante desse contexto, “[...] surge a suspeita de que, em muitos casos, o apoio aos direitos humanos não passe de retórica vazia” (BIELEFELDT, 2000, p. 16). Isso porque, em diversos países, incluindo o Brasil, tais direitos não transpõem o plano jurídico para o da prática e, mais, grande parte das pessoas prejudicadas pela não aplicabilidade dos direitos sequer os conhecem. Desse modo, para a efetivação dos direitos humanos, entre o plano jurídico e o da prática, é preciso incluir o plano do conhecimento. O conhecimento ao qual nos referimos seria não um conhecimento “estático”, mas um conhecimento emancipador capaz de mobilizar as pessoas na luta pelos direitos humanos. Essa afirmação nos confere a necessidade de refletirmos sobre a própria concepção de direitos humanos adotada nesta tese. Para tanto, comecemos, pois, a indagar a hegemonia dos direitos humanos à luz de Boaventura de Sousa Santos.

É certo que, conforme argumentação de Santos (2013a, p. 15), “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, essa hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos”, mas sim “[...] objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2013a, p. 15). Ainda nas palavras do autor, é preciso questionar: “[...] os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo

contrário, a tornam mais difícil” (p. 15). Para que os direitos humanos ultrapassem a linha abissal entre a retórica e a efetivação de direitos é preciso que sejam “[...] concebidos e praticados” como uma “globalização contra-hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 441).

Diferentemente da “versão hegemônica ou convencional dos direitos humanos³⁴” (SANTOS, 2013b, p. 53), a globalização contra-hegemônica é concebida como “globalização a partir de baixo”, composta “[...] pelos movimentos e organizações sociais que, mediante articulações locais, nacionais e globais, lutam contra a opressão capitalista e colonialista” (SANTOS, 2013a, p. 30). Essas formas de opressão engendram

[...] a desigualdade e a discriminação racial e sexual, a destruição dos modos de vida de populações empobrecidas, a catástrofe ecológica e a expulsão de camponeses e povos indígenas dos seus territórios ancestrais, o endividamento das famílias, dos pequenos empresários e dos Estados como forma de controle social e político, a criminalização do protesto social (SANTOS, 2013a, p. 30).

Ao contrário, a globalização contra-hegemônica desenvolve discursos e práticas que, “[...] além de verem nos direitos humanos uma arma de luta contra a opressão [...], avançam propostas de concepções não-ocidentais de direitos humanos e organizam diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios de dignidade humana” (SANTOS, 2010, p. 445).

O debate intercultural concernente aos direitos humanos é necessário uma vez que eles são universais (BIELEFELDT, 2000). Assim, vale ressaltar que “a interculturalidade não se refere a áreas culturais dentro de linhas demarcatórias preestabelecidas: [...] o prefixo *inter* refere-se àquilo que está *dentro* do *entre* das culturas, uma vez que cultura só pode desenvolver-se no encontro com outra” (BIELEFELDT, 2000, p. 32- Grifos do autor).

³⁴ Santos (2013b, p. 53-54), considera “[...] um entendimento convencional dos direitos humanos como tendo as seguintes características: os direitos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); o fenômeno recorrente dos duplos critérios na avaliação da observância dos direitos humanos de modo algum compromete a validade universal dos direitos humanos; o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul global do que no Norte global”.

Desse entendimento, uma proposta intercultural de direitos humanos está voltada à promoção de “[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’ para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52). Logo, ainda conforme alusão da autora: “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 52).

A partir de uma concepção contra-hegemônica de direitos humanos que tem como princípios fundamentais a interculturalidade e a resistência contra a opressão, é possível vislumbrar a aplicabilidade desses direitos por meio da reivindicação dos grupos socialmente excluídos. Nesse quesito, após apresentarmos a concepção de direitos humanos empregada nesta tese – a contra-hegemônica – voltamos à questão da efetivação dos direitos humanos, especialmente, no tocante ao direito à educação.

Entre as diversas formas de violação de direitos humanos sofridas pela população brasileira, nosso olhar volta-se para o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nele estão: pessoas que não tiveram acesso à educação na infância ou adolescência, ou seja, não concluintes do ensino fundamental e médio; estudantes das classes populares; membros da “massa dos ‘sem direitos’” (BOBBIO, 2004, p. 11); esquecidos pelo poder público; sem voz; submetidos à “eliminação branda” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013) no interior da própria escola; excluídos uma, duas e quantas vezes mais, integram os maiores índices de evasão escolar. O próprio perfil dos estudantes, retratados no primeiro capítulo, reafirmam essa caracterização. Somente essa descrição seria o suficiente para justificar a nossa reflexão sobre a efetivação do direito à educação para esse público. Com efeito, nosso maior argumento sustenta-se em Haddad (2008, p. 703-704): “[...] a realização plena do direito humano à educação, ajuda na realização de outros direitos; e a sua não realização, viola em cadeia outros direitos” (Grifos nossos). Corroborando essa afirmativa, Estêvão (2015, p. 75) defende: “[...] sem a educação, muitos dos direitos humanos não se concretizariam”.

Para compreendermos o porquê da não realização desse direito para um público tão expressivo, ainda no século XXI, realizamos um resgate histórico acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Procuramos evidenciar a forma como o direito à educação para jovens e adultos foi tratado nas políticas educacionais a partir da década de 1930. Estaria esse direito contemplado nas políticas

educacionais? Que medidas foram tomadas para assegurar a efetivação desse direito?

3.2 RESGATE HISTÓRICO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A AFIRMAÇÃO E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Foi no período colonial, com a chegada dos jesuítas, que ocorreram as primeiras iniciativas destinadas à educação de jovens e adultos. Catequizando e alfabetizando os índios, os jesuítas atingiriam sua principal finalidade: impor ao povo indígena a cultura portuguesa (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2000). A esse respeito, Azevedo (1996, p. 506) faz a seguinte análise:

Embora não tenham chegado, com todo o seu esforço, a neutralizar as influências (que foram enormes) das duas culturas – indígena e sobretudo africana, a mais próxima e penetrante –, é certo que conseguiram contê-las bastante para que a unidade cultural não se dissolvesse ou quebrasse sob a pressão permanente de uma extraordinária diversidade de elementos heterogêneos.

Alfabetizar os índios e escravos não significava que eles teriam acesso a graus subsequentes de estudos, pois, como adverte Paiva (2000, p. 44), a própria organização da sociedade determinava “[...] os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes, sobretudo, se voltam para os filhos dos principais³⁵”.

No período imperial, mantinha-se a divisão da educação, a qual estava subordinada à segmentação das classes sociais; assim, a educação era voltada para as elites. Por consequência, o direito à educação para a população indígena, negra e grande parte das mulheres era inexistente. Essa condição refletia-se na restrição da população ao acesso à educação, uma vez que “[...] chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população

³⁵ Filhos dos colonizadores, os quais “[...] seriam ou padres ou advogados, ocupariam cargos públicos, possibilitariam à sociedade se reproduzir” (PAIVA, 2000, p. 44). Tal reprodução demarcava a divisão entre as classes.

com idade superior a cinco anos era analfabeta" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nesse período, os adultos analfabetos representavam, de acordo com Paiva (2003), 72% da população. O fato de as pessoas analfabetas não poderem votar, somado à necessidade de qualificar a mão de obra para o trabalho, atendendo aos interesses econômicos da época, culminou em certa pressão dos grupos políticos para a universalização do ensino, ou seja, para que os jovens e adultos também tivessem assegurado o direito à educação.

Cabe aqui destacar que esse "direito" estava ancorado nos interesses econômicos e políticos dos grupos dominantes. Assegurar esse direito significava aumentar o número de eleitores e qualificar os adultos para o exercício do trabalho.

O direito à educação para todos os indivíduos é mencionado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no contexto da Segunda República (1930-1936). Consoante o documento, o

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (*apud* MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011, p. 474).

Embora o documento enfatizasse o dever do Estado para a oferta da educação, entre outras medidas relevantes para o contexto da época, elas não foram efetivadas. A educação de adultos continuava com pouco ou mesmo nenhum destaque.

Desde os anos de 1920, o problema do analfabetismo foi debatido, tanto que era motivo de discussão na Associação Brasileira de Educação³⁶. Entretanto, talvez tais discussões não tenham se transformado em práticas efetivas porque havia diferentes posições em relação aos analfabetos - de um lado, aqueles que reconheciam a necessidade de alfabetizar a população adulta para o desenvolvimento da sociedade e, de outro, aqueles que preferiam manter a população iletrada, pois, conforme ilustra Carvalho (1989, p. 47), citando Sodré, "os

³⁶ De acordo com Carvalho (1989, p. 54), "As principais iniciativas que notabilizaram a Associação Brasileira de Educação nos anos 20 foram marcadas como acontecimentos cívicos: a propaganda que se fez delas, os rituais que construíram colocaram a Associação como obra cívica de que dependia a redenção do país".

iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoltas, não perturbam, nem anarquizam o meio”.

Na Constituição de 1934, o direito à educação a todos é proclamado no artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Alguns anos depois, com a Constituição de 1937, o direito à educação e o dever do Estado em ofertá-la, como explica Romanelli (2001, p. 153), restringiu-se “[...] a uma ação meramente supletiva”. Ainda de acordo com a autora, “a Constituição de 1937 [...] deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação”. Ao analisarmos o artigo 129 da aludida Constituição, parece-nos que a prioridade da ação educativa é limitada à infância e à juventude, ou seja, o público adulto não é considerado:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (*apud* ROMANELLI, 2001, p. 153).

Em 1942, no governo de Getúlio Vargas, iniciaram-se algumas reformas no ensino reconhecidas, segundo Romanelli (2001), como Leis Orgânicas do Ensino. Nesse período, destacamos a reforma do ensino técnico profissional, a qual incide sobre o público adulto, pois se destinava à qualificação dos trabalhadores. Ainda de acordo com Romanelli (2001, p. 155), “a história do ensino profissional [...] revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”.

Em relação às reformas do ensino profissional, cabe destacar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O primeiro foi criado pelo Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942 e tinha como incumbência “[...] organizar e administrar escolas

de aprendizagem industrial em todo o país” (ROMANELLI, 2001, p. 166). O segundo foi fundado em 10 de janeiro de 1946³⁷, pelo Decreto nº 8.621.

No entender de Romanelli (2001), o que diferenciava o SENAC do SENAI era que ele se destinava ao comércio e, portanto, era aparelhado pela Confederação Nacional do Comércio, mas ambos tinham a mesma estrutura.

É importante salientar que, embora o ensino profissional tenha propiciado, em certa medida, instrução escolar para alguns trabalhadores e jovens que buscavam a educação profissional para inserir-se no mundo do trabalho, sua finalidade era qualificar mão de obra e, de certa forma, manter o dualismo educacional, abalizando a educação para ricos e pobres. A esse respeito, Romanelli (2001, p. 169) argumenta:

Aí está o significado da criação e da manutenção do sistema paralelo de ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o ‘derivativo’ para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do ‘sistema’, se estas lhes fossem acessíveis.

Além da educação profissional, os jovens e adultos sem escolarização também passaram a ser atendidos no ensino primário.

Ainda de acordo com Romanelli (2001), o Decreto nº 8.529 foi estabelecido em 02 de janeiro de 1946 e denominado de Lei Orgânica do Ensino Primário. Esse nível de ensino foi subdividido em duas categorias: o ensino primário fundamental e o ensino primário supletivo. O último destinava-se a adolescentes e adultos que não tinham frequentado o ensino primário na idade apropriada (7 a 12 anos de idade).

Somado à oferta do ensino supletivo, segundo Paiva (2003), outras ações foram criadas para atender os jovens e adultos sem escolarização, especialmente, em função do reconhecimento do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) concernente à necessidade da criação de um programa educativo específico aos jovens e adultos.

Uma das iniciativas direcionadas especialmente ao público jovem e adulto foi criada pela própria FNEP: a Campanha de educação de adolescentes e adultos (CEAA). No entender de Paiva (2003), essa campanha tinha por finalidade reverter a

³⁷ Nesse ano, com a queda de Getúlio Vargas, o general Eurico Gaspar Dutra assume a presidência do Brasil.

precária situação do Brasil apontada nas estatísticas internacionais a respeito do analfabetismo, bem como preparar mão de obra alfabetizada. O programa tinha um caráter de “ajustamento social”, uma vez que os adolescentes e adultos analfabetos eram estigmatizados pelo governo como marginalizados.

Ainda segundo Paiva (2003, p. 211), "contribuindo para a queda da taxa de analfabetismo (em 5,53 entre 1940/50; em 11,21 entre 1950/60), ela [a campanha] possibilitou um aumento significativo do número de eleitores no período". Em decorrência dessa ampliação, alguns criticaram a campanha. A principal crítica advinha da afirmação de que ela havia se tornado uma "fábrica de eleitores". A CEAA compreendeu o período de 1947 a 1963.

A CEAA foi apenas uma entre as várias campanhas de alfabetização destinadas a jovens e adultos entre 1947 e 1964. Com base em Paiva (2003, p. 231-286) e Niskier (1989, p. 352-359), destacamos algumas delas: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER- 1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA - 1958-1963); Movimento de Educação de Base (MEB - 1961-1963); Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler (1961-1964); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962-1962); Programa de Emergência (1962-1963); Plano Nacional de Alfabetização (PNA - 1963-1964). Apesar de algumas dessas campanhas terem nascido da iniciativa popular, inclusive com a participação da igreja, elas passaram a fazer parte de ações governamentais, sendo instituídas por meio de Decretos.

Nesse período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 4.024/1961). O direito à educação é mencionado no título II da referida Lei, “Do Direito à Educação”. De acordo com o artigo 2º: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Complementando, o artigo 3º menciona duas formas para assegurar tal direito:

- I- Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus na forma da lei em vigor.
- II- Pela obrigação do Estado em fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem de encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

A despeito de a referida legislação predizer alternativas para aqueles que não ingressaram na escola aos sete anos de idade, como formação de classes especiais

ou cursos supletivos, ainda assim o ensino supletivo foi regulamentado somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 5.692 de 1971, durante o Regime Militar.

Anteriormente à análise da respectiva lei, é importante referenciar alguns acontecimentos importantes que marcaram a história da EJA no início do regime militar. Um deles diz respeito à extinção dos programas de alfabetização, os quais já mencionamos anteriormente. Como alguns desses programas, por exemplo, “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler³⁸”, possuíam como característica uma educação conscientizadora, eles eram vistos como uma ameaça ao regime militar.

Como pontua Paiva (2003), nos dois primeiros anos do regime militar, não foi tomada nenhuma iniciativa por parte do governo para ofertar escolarização ao público jovem e adulto. Todavia, o índice de analfabetismo ainda era extremamente elevado, portanto era necessário desenvolver alguma ação para alfabetizar a população. Assim, “[...] alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Com um caráter notadamente assistencialista, a Cruzada apregoava que a responsabilidade pela oferta da educação não era somente pública, mas também privada. Nesse viés, a execução do programa contou com recursos oriundos da iniciativa privada.

Outra característica que também confirma o assistencialismo do programa era o apelo a professores voluntários para alfabetizar os inscritos na Cruzada. Contudo, de acordo com Paiva (2003, p. 303), “o esteio do programa comunitário - e talvez de todo o programa - parece ter sido a distribuição de alimentos”. Essa distribuição era destinada aos professores voluntários e aos estudantes que atingissem frequência integral no respectivo programa.

³⁸ Criada pela prefeitura de Natal em 1961, a campanha resultou de reivindicação do Movimento de Cultura Popular. As atividades do movimento estavam voltadas para a conscientização das massas por meio da alfabetização e da educação de base. Era liderada pelos marxistas e cristãos de esquerda, tendo como pressupostos o método de Paulo Freire. As salas de aulas de piso de barro batido e cobertura de palha de coqueiro foram construídas em terrenos baldios. Durante o dia, funcionavam as classes primárias para as crianças e, à noite, classes para adultos. A campanha também buscou incentivar a revitalização do folclore local (PAIVA, 2003).

Outra ação destinada ao público da EJA, segundo Paiva (2003), durante o regime militar, foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Entre seus principais objetivos estavam: “promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; [...] financiar e orientar cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico” (PAIVA, 2003, p. 321). Dentro do contexto de uma sociedade capitalista, a pretensão era qualificar mão de obra para o trabalho com a finalidade de aumentar a produção e o consumo.

O programa foi extinto em 1985. Seu declínio foi consequência das diversas críticas a ele atribuídas. Haddad e Di Pierro (2000, p. 166) apresentam uma síntese delas:

[...] foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesse, como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

Conforme já mencionamos, ainda durante o regime militar, o ensino supletivo foi regulamentado por meio da Lei nº 5.692/1971. A legislação reorganizava os níveis de ensino, sendo divididos como ensino de 1º e 2º graus. O supletivo destinava-se aos jovens e adultos analfabetos e também àqueles que não possuíam escolarização completa. Portanto, compreendia tanto o 1º quanto o 2º grau de ensino. As diretrizes do ensino supletivo constavam no capítulo IV da lei. Em resumo, possibilitava a oferta de uma educação não formal, ou seja, mais flexível para atender as especificidades dos estudantes trabalhadores. Assim, a escolarização poderia acontecer em outros espaços além da escola, contando, inclusive, com os meios de comunicação como rádio, televisão ou correspondência (BRASIL, 1971).

Interessante ressaltar que, em momento algum, a lei refere-se à educação enquanto um direito do jovem e do adulto. Tampouco compromete-se em atender toda a sua demanda na esfera pública, tanto que a iniciativa privada também

oferecia cursos supletivos. Sua finalidade era bem clara: preparar mão de obra para contribuir com o desenvolvimento do país.

Na Nova República, com o fim do regime militar, iniciava-se a redemocratização política no país. Com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, a qual previa em seu artigo 208 a garantia da oferta da educação básica gratuita para todos os cidadãos que a ela não tiveram acesso na idade própria, parecia que, finalmente, a oferta de escolarização para jovens e adultos seria assumida com maior comprometimento por parte dos entes federados.

No entanto, como denunciam Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), observa-se uma contradição "[...] entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro". De tal maneira que, no governo Collor, o direito à educação para jovens e adultos foi notoriamente negado, a julgar pela própria posição do então Ministro da educação, prof. Goldemberg. Ao conceder uma entrevista ao *Jornal do Brasil* (1991), deixou evidente o seu posicionamento em relação à oferta de escolarização para jovens e adultos:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos, desaparece o analfabetismo (*apud* BEISIEGEL, 1997, p. 30).

Mais tarde, em 1993, ainda no governo Collor, a educação de jovens e adultos passa a compor uma das metas do Plano Decenal da Educação. A meta previa o acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com o ensino fundamental incompleto (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tal medida se deu em função das pressões advindas dos organismos internacionais que colocavam como condição para o Brasil adquirir financiamentos a diminuição do índice de analfabetismo no país, haja vista que o Brasil era um entre um grupo de nove países com o maior número de pessoas analfabetas.

No governo seguinte, do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a meta colocada do Plano Decenal de Educação relativa à EJA não foi priorizada. Ainda que a Educação de Jovens e Adultos tenha sido reconhecida como uma

modalidade da educação básica quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, conforme Di Pierro (2010), ela continuou em segundo plano, a julgar pela restrição nas fontes de financiamento da educação, inclusive do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁹, pois a EJA foi vetada.

Dando continuidade aos projetos de caráter assistencialista, no governo FHC, foram criados programas de alfabetização isolados, como, por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Ele era destinado às regiões Norte e Nordeste do Brasil. De acordo com Di Pierro (2010, p. 955), “O PAS associava recursos federais aos da filantropia empresarial e colaboração das instituições de ensino superior para uma campanha de alfabetização direcionada aos municípios com maiores índices de analfabetismo”. Esse programa teve curta duração, apenas 5 meses, pois, ainda segundo Di Pierro (2010), apenas um quinto dos 776 mil alunos matriculados no PAS eram capazes de ler e escrever pequenos textos.

O avanço mais significativo, ou talvez o único, em relação à educação de jovens e adultos no governo FHC foi o reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica. Na LDBN nº 9.394/1996, foi assegurado o direito à educação para todos, inclusive aos que não tiveram a ela acesso na idade apropriada.

Tendo em vista esse marco em termos de política educacional na história da EJA, no próximo tópico, serão analisadas as políticas educacionais direcionadas a essa modalidade de ensino no tocante ao direito à educação a partir da respectiva Lei.

3.2.1 O reconhecimento da EJA como uma modalidade da educação básica nas políticas educacionais: a garantia do direito à educação?

Após o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), foram desdobrando-se novas políticas voltadas especialmente a essa demanda para assegurar o direito à educação. Entendemos que esse direito se efetiva a partir do acesso e permanência dos alunos na escola, considerando-se as especificidades desses estudantes.

³⁹ Agora FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Assim, questionamos: como o direito à educação está sendo contemplado nessas políticas e, ainda, quais são as medidas expressas nos textos legais para assegurar tal direito?

Analisando a Seção V da LDB 9.394/1996, a qual aborda a modalidade da EJA, é possível inferir que o direito à educação é reafirmado e as peculiaridades dos estudantes reconhecidas, na medida em que o parágrafo 1º do art. 37 assim estabelece:

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Entretanto, certificar o direito à educação e reconhecer as especificidades dessa modalidade de ensino somente em um texto legal, sem as devidas medidas para a sua efetivação, não garante a sua concretização. Uma dessas medidas seria a destinação de recursos para a ampliação da educação de jovens e adultos, porém, como já assinalamos anteriormente, no governo FHC, a EJA foi vedada do FUNDEF, assim ela concorria com recursos destinados à educação infantil e ao ensino médio. Como consequência, conforme observam Haddad e Di Pierro (2000, p. 124): "consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens adultos nas prioridades de política educacional".

Em 2000, ainda no governo FHC, o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, que precede a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, traz para o debate o direito à educação para o público da EJA na seção X do respectivo parecer (BRASIL, 2000a). Segundo Soares (2002, p. 19),

Não foi por descuido, ou por esquecimento, que o último tópico das Diretrizes se dedicou ao tema do direito à educação. É preciso reafirmar a todo tempo o direito dos jovens e dos adultos à educação, sob pena de termos esse direito negado novamente ou mantido na legislação, mas não efetivado de fato.

O próprio parecer adverte que tal direito será efetivado "[...] se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído" (BRASIL, 2000a, p. 66).

Não obstante o parecer tenha realizado várias discussões complacentes para a formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, um ponto fundamental não foi discutido no documento: as fontes de financiamentos destinadas à EJA. Concernente a essa discussão, Soares (2002, p. 21) argumenta que "fica criado o impasse porque não estão garantidas as condições para se efetivar o direito à educação para os jovens e adultos".

Pouco tempo depois, em 5 de julho de 2000, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram decretadas. O seu Art. 1º assim estabelece:

Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000b).

Enquanto o Parecer anterior destinava uma seção especial para a discussão relativa ao direito à educação, nas Diretrizes, esse direito é ressaltado no inciso I do artigo 5º, que trata da função “equalizadora” da EJA: “I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação” (BRASIL, 2000b). Ao que tudo indica, a questão do direito à educação foi considerada de forma superficial nas Diretrizes. Toda a discussão realizada no parecer nº 11 de 2000, referente a esse direito, não foi contemplada na elaboração da referida Diretriz.

Em 2003, no governo Lula, o MEC criou o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2013b), direcionado a jovens e adultos analfabetos. Dando continuidade ao cunho assistencialista de programas predecessores, tal programa conta com o apoio de professores voluntários, que recebem uma bolsa mensal para alfabetizar os estudantes os quais eles mesmos devem buscar. O espaço físico também é de responsabilidade do professor, que precisa ter como formação mínima o ensino médio. Atualmente, esse programa está suspenso por falta de recursos do governo Federal.

Outra ação destinada à EJA no governo Lula foi a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O primeiro foi criado pelo Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e revogado pelo Decreto nº 6.629 de 4 de novembro de 2008. O Projovem é ofertado em quatro modalidades: I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II - Projovem Urbano; III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e IV - Projovem Trabalhador. O programa integra a modalidade da EJA com a educação profissional.

De acordo com o Art. 2º, "O Projovem tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano". Abrange a faixa etária de estudantes com quinze a vinte e nove anos de idade. Os estudantes matriculados no programa recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 mensais (BRASIL, 2008).

O PROEJA também foi criado em 2005, sendo instituído pelo Decreto nº 5.478, substituído pelo Decreto nº 5.840 em 13 de julho de 2006, o qual introduziu novas diretrizes ao programa, abrangendo a oferta de cursos do PROEJA para o público do ensino fundamental de EJA. O programa integra a educação profissional ao ensino fundamental e médio, buscando a inserção do educando no mercado de trabalho. Oferta a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006).

No âmbito das políticas educacionais, destacamos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja tramitação teve início em 2010, no governo Dilma. O Plano Nacional de Educação anterior teve sua vigência até 2010. Assim, o novo Plano deveria, *a priori*, entrar em vigor em 2011, contudo o seu processo de aprovação foi demasiadamente lento, haja vista que sua aprovação se deu somente em 2014.

Entre as 10 Diretrizes do PNE, duas delas estão relacionadas à garantia do direito à educação para a EJA: a erradicação do analfabetismo e, de forma indireta, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Das 20 metas apresentadas no Plano, a 9 prevê a erradicação do analfabetismo, assim estabelecendo: "elevar a taxa de alfabetização

da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014a).

Analisando a falácia histórica da erradicação do analfabetismo em nosso país, a qual vem sendo almejada desde a década de 1940, a meta 9 parece-nos um tanto quanto temerária. Conforme a Tabela 19, os índices de analfabetismo no país vêm sofrendo uma morosa diminuição e de 2011 para 2012, surpreendentemente, ocorreu um aumento.

Tabela 19 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais no Brasil - 1940/2014

1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010	2011	2012	2013	2014
56%	50,5%	39,6%	33,6%	25,5%	20,1%	13,6%	9,6%	8,6%	8,7%	8,5%	8,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paiva (2003, p. 408)⁴⁰ e no Censo Demográfico do IBGE de 2010 a 2014.

O Plano Nacional de Educação anterior também previa a erradicação do analfabetismo até 2010, entretanto, como adverte Saviani (2014, p. 30), “O Brasil já ingressou no século XXI e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e *erradicar o analfabetismo*” (grifos nossos).

Não obstante, as campanhas emergenciais de cunho assistencialista para erradicar o elevado índice de analfabetismo em nosso país continuam contribuindo para a violação do direito à educação. Mesmo que sua proposta seja contrária, tal direito só poderá ser concretizado se a esses estudantes for ofertada uma educação condizente com suas peculiaridades. E nossas campanhas de alfabetização vêm nos mostrando ao longo da história que, por meio delas, não atingiremos a tão almejada erradicação do analfabetismo. Essa erradicação é apenas um passo para assegurar o direito à educação para o público da EJA, o qual não se finda na alfabetização, mas em todas as etapas do ensino, inclusive no nível superior. É preciso que os estudantes dessa modalidade de ensino sejam incluídos no sistema escolar e não o contrário. Pois, o que observamos ao longo da história da EJA é a exclusão em detrimento da inclusão, haja vista o elevado índice de evasão escolar que nela reincide. Essa exclusão foi confirmada em nossa pesquisa: conforme relatamos no segundo capítulo, 35% dos participantes já evadiram na própria Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁰ Paiva (2003, p. 408) apresenta a taxa de analfabetos do ano 1900 até 2000.

Outra meta direcionada à EJA é a 8, a qual prevê

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove anos), de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25 % (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (BRASIL, 2014a).

Para atingir essa meta, seria necessário promover um maior acompanhamento dos egressos do ensino fundamental, pois, como demonstra a Tabela 20, esse nível de ensino, na modalidade EJA, não está projetando demanda para o ensino médio.

Tabela 20 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino		
	Total	Fundamental	Médio
2007	4.985.338	3.367.032	1.618.306
2008	4.945.424	3.295.240	1.650.184
2009	4.661.332	3.094.524	1.566.808
2010	4.287.234	2.860.230	1.427.004
2011	4.046.169	2.681.776	1.364.393
2012	3.906.877	2.561.013	1.345.864
2013	3.772.670	2.447.792	1.324.878
$\Delta\%$ 2012/2013	-3,4	-4,4	-1,6

Fonte: Censo escolar 2013 (INEP, 2014).

A meta 10 do plano também atinge o público da EJA: estabelece a oferta de “no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Segundo pondera Gracindo (2011), se essa meta for cumprida, contribuirá inclusive com a meta 8, referente à elevação da escolaridade média da população.

A Meta 3 propõe a universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de quinze e dezessete anos e a elevação das matrículas no ensino médio para 85% da população com essa mesma faixa etária até 2020. Ainda que não seja designada diretamente à Educação de Jovens e Adultos, também atinge a sua demanda, visto que o ingresso nessa modalidade de ensino pode se dar aos 15 anos de idade no ensino fundamental.

O cumprimento de tais metas é um desafio para a educação brasileira, uma vez que, como argumenta Saviani (2014, p. 98), necessário se faz “[...] converter os discursos enaltecidos da educação em prática política efetiva, o que

objetivamente se traduz na implementação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação articulado a um consistente Plano Nacional de Educação” (SAVIANI, 2014, p. 98).

Sem dúvida, se efetivadas, essas metas contribuirão para a concretização do direito à educação ao público da EJA, que, até o momento, vem sendo continuamente violado.

Em síntese, ao realizarmos uma retomada histórica da Educação de Jovens e Adultos, principalmente, em relação ao direito à educação para o seu público, analisando as políticas educacionais elaboradas indireta ou diretamente para essa modalidade de ensino, foi possível confirmar a hipótese de que a ausência de políticas educacionais voltadas designadamente à demanda da EJA e as medidas isoladas para assegurar o direito à educação para esse público, como campanhas de alfabetização com um caráter assistencialista, bem como o reconhecimento tardio da EJA como modalidade de ensino, são fatores que contribuíram para a violação em massa do direito à educação para jovens e adultos.

Ainda que o direito à educação para a demanda da EJA tenha sido proclamado desde a década de 1930, somente a partir da LDB nº 9.394, de 1996, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica. Como consequência, apenas dessa época em diante foi possível evidenciar avanços mais significativos para essa modalidade. Entretanto, esses paliativos avanços não foram suficientes para que os estudantes da EJA fossem, de fato, incluídos no sistema escolar.

O título do artigo de Bourdieu e Champagne (2013, p. 244), publicado na obra de Bourdieu “Escritos de Educação”, parece retratar com fidedignidade a realidade dos estudantes da EJA: “Os excluídos no interior”. Para compreender as diversas formas de exclusão a que esse público está submetido, é necessário realizar uma análise mais profunda sobre o contexto dos seus agentes, considerando seus aspectos econômicos, políticos e culturais. Para tanto, no próximo item, abordaremos a reafirmação da exclusão realizada na EJA à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

3.3 A EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

Bourdieu nos fornece importantes conceitos para interpretarmos a realidade social. Sua sociologia advém de um contexto macro, no entanto seus conceitos podem ser empregados para interpretarmos um contexto micro – a realidade social de 198 estudantes da EJA no município de Curitiba – no caso desta pesquisa. Podemos dizer, com base em Wacquant (2005, p. 161), que “a sociologia de Bourdieu é uma *sociologia política das formas simbólicas*” (Grifos do autor). Ela busca explicar a eficácia do poder simbólico, “[...], ou seja, a capacidade que têm os sistemas de significação de ocultar e, portanto, fortalecer as relações de opressão e de exploração, escondendo-as sob o manto da natureza, da benevolência, da meritocracia” (WACQUANT, 2005, p. 158).

Conforme indicamos no capítulo 1, o qual retrata o perfil desses estudantes, eles são prioritariamente pobres, portanto, fazem parte das classes populares, designadas por Bourdieu como “classes dominadas”. Marcadas por “pressões materiais” e “urgências temporais”, são “reduzidas aos bens e às virtudes de ‘primeira necessidade’” (BOURDIEU, 2003, p. 84-85).

Os autores Nogueira e Nogueira (2016, p. 60) afirmam que essas classes “[...] desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis”.

Cada uma das classes sociais, distinguidas por Bourdieu como classes populares (dominadas), classes médias (burguesia) e elites (dominantes), adotam estratégias escolares de acordo com o seu tipo de capital, seja ele econômico, social ou cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). O primeiro está relacionado aos bens materiais, o segundo aos relacionamentos sociais, sendo que “[...] o volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2013a, p. 75). Portanto, o capital social vincula-se ao capital econômico e cultural. O terceiro aparece como um imperativo essencial na teoria de Bourdieu para explicar as desigualdades escolares de estudantes frente às diferentes frações de classes sociais “[...] relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja,

os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 2013b, p. 81). Rompe, assim, com a ideologia do dom, a qual reconhece o sucesso escolar como um dom natural do agente, ocultando o capital cultural previamente herdado na família.

Para Bourdieu (2013b, p. 82), o capital cultural pode ser explicado de acordo com três estados: “o estado incorporado”, “o estado objetivado” e o “institucionalizado”. O capital cultural em seu estado incorporado faz parte do próprio *habitus*⁴¹ do agente, é adquirido na família de forma inconsciente, assim, “[...] depende, principalmente, do capital incorporado pelo conjunto da família” (p. 84). A aquisição do capital cultural sob a forma de estado incorporado ocorre de maneira precoce; o indivíduo cresce em um ambiente favorável à sua aquisição. Pode dedicar mais tempo aos estudos, pois está em uma condição privilegiada. O estado objetivado do capital cultural é entendido como um capital transmissível, uma vez que é material, sendo exemplificado por Bourdieu (2013b, p. 85) como “[...] escritos, pinturas, monumentos, etc.” Já o estado institucionalizado se refere à obtenção de diplomas, possibilitando ao agente, ainda nas palavras do autor (2013b, p. 87), “[...] um reconhecimento institucional”. Dessa forma, “[...] permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (p. 87). Isso explica porque os estudantes da EJA, segundo os dados da pesquisa empírica (2015), voltam à escola para a obtenção do diploma do ensino médio, em sua maioria, enfatizando a necessidade da certificação para ascender nos postos de trabalho e, em consequência, obter melhores salários. Conforme depoimentos dos estudantes: “*Nós estamos estudando para buscar melhores oportunidades no trabalho, se não exigissem o estudo, não estaríamos aqui*” (Estudante, 164). “*Estamos aqui por um salário melhor [...]*” (Estudante, 50”).

⁴¹ “O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir” (BOURDIEU, 2013c, p. 125 - grifos do autor).

Analisando os três estados do capital cultural, podemos dizer que eles estão relacionados para a conversão do capital cultural em econômico, uma vez que o indivíduo que possui o capital em seu estado institucionalizado e objetivado terá mais chances de sucesso na escola, pois irá dispor de estratégias para a obtenção de diplomas diferenciados. Tais estratégias podem ser definidas como: capital cultural herdado pela família, acesso desde cedo a obras de artes, maior tempo para dedicar-se aos estudos, investimento em cursos de línguas, viagens e outras distinções que fazem parte dos detentores de capital cultural, associado ao capital econômico.

Vale ressaltar que “[...] o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37). Afinal faz parte do *habitus* de classe da elite e, portanto, é transmitida de forma “natural”.

Isso significa que os desprovidos de capital cultural, no caso, as classes populares, da qual fazem parte os estudantes da EJA, não irão ter acesso aos privilégios assegurados aos “herdeiros”. Desse modo,

[...] a ação direta dos hábitos culturais e das posições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais (também produzidas pelos determinismos primários), as quais desencadeiam a ação de determinismos induzidos ainda mais eficazes quando se exprimem na lógica propriamente escolar, sob a forma de sanções que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 30).

O que Bourdieu denuncia é a importância desse capital cultural, previamente herdado pelos estudantes das classes dominantes, para determinar o sucesso escolar daqueles que detêm esse capital, pois já faz parte do seu *habitus* de classe. Os estudantes oriundos das elites já tiveram contato com a cultura com a qual irão se deparar ao chegar à escola. Contrariamente, os estudantes das classes populares terão o seu primeiro contato com essa cultura somente na escola. Para exemplificar, aos estudantes das classes dominantes a cultura escolar seria uma espécie de continuidade da cultura adquirida no *habitus* familiar, ou seja, nas palavras de Nogueira e Nogueira (2016, p. 74), “para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura ‘natal’, reelaborada e sistematizada”. Já para os estudantes das classes sociais dominadas, essa cultura seria “estrangeira”, seu primeiro contato com ela ocorreria na escola.

O fator cultural tem um peso tão grande nos destinos escolares justamente porque a cultura incorporada pela escola é a cultura dominante, o que Bourdieu e Passeron (2014, p. 45) chamam de arbitrário cultural:

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada de legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante.

Dessa forma, os alunos que advêm dessa cultura encaram a escola com familiaridade. Já os alunos das classes populares, não detentores desse capital, encaram-na com estranheza e certo distanciamento. Por sua vez, conforme alusão de Bourdieu (2013d, p. 68), “[...] deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir”.

Ao voltarmos nosso olhar exclusivamente para o contexto da EJA, apoiando-nos em Bourdieu e Passeron (2014, p. 44), parece que “o peso da hereditariedade cultural é tão grande que nele se pode encerrar-se de maneira exclusiva sem ter a necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem”. A escola ignora que nem todos são detentores de um capital cultural e assim realiza um nivelamento desigual sob a aparência de igualdade. Por sua vez, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2013d, p. 59). Destarte, os condicionantes sociais são ignorados e as diferenças de aprendizagem ficam por conta do mérito de cada um.

Esse capital cultural desigual traz várias implicações na vida escolar dos estudantes: “os herdeiros” terão maiores chances de sucesso na escola, já os desprovidos desse capital, muito provavelmente, ficarão “pelo caminho”. Quando a escola ignora as desigualdades sociais como um fator preponderante para o sucesso ou fracasso dos seus estudantes, ela legitima e sanciona o demérito dos indivíduos das classes desfavorecidas, “[...] levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons” (BOURDIEU, 2013d, p. 66).

Essa suposta “falta de dons” desestimula muitos estudantes. Como consequência, comumente na EJA, muitos atribuem a responsabilidade do fracasso escolar a si mesmos. Por esse motivo, não é raro ouvirmos dos estudantes dessa modalidade de ensino frases do gênero “*me sinto burra*” (Estudante 47), “*faltou vontade da minha parte depois de ter reprovado*” (Estudante 68), “*fui preguiçoso*” (Estudante 91).

Assim, o estigma de fracassados fica ainda mais reforçado quando, aparentemente, o sistema de ensino lhes dá uma segunda chance, camuflado por um discurso democratizante de que o lugar de cada um é reservado de acordo com a sua classe e, concomitantemente, com o seu capital cultural previamente herdado.

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 250).

Sobre a aparência de democratização na eliminação dos excluídos, intitulada por Bourdieu e Champagne (2013) de “*eliminação branda*”, acaba excluindo mais uma vez aqueles que já foram excluídos no passado. Contraditoriamente, a EJA vem cumprindo esse papel. Sua principal finalidade, a qual deveria ser a inclusão, distancia-se constituindo uma “[...] manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 250).

O estigma do fracasso escolar, que deveria ser refutado pela EJA, acaba sendo reforçado, haja vista o número expressivo de evasões nessa modalidade de ensino. Quando iniciamos a pesquisa empírica nos CEEBJAs, em um período de seis meses, começamos com 198 estudantes. Ao final, tínhamos 147. Entre os participantes da pesquisa, 35% já haviam evadido por algum motivo nessa modalidade de ensino. As justificativas mais frequentes foram:

Por não conseguir conciliar o trabalho com a escola (Estudante 5).

Por causa dos meus filhos (Estudante 16).

A escola que era perto da minha casa parou de ceder salas para a EJA (Estudante 47).

Não consegui intercalar trabalho, família e estudo (Estudante 59).

Porque sempre priorizei o trabalho (Estudante 97).

Porque fiquei desempregada e não tinha nem dinheiro para ônibus (Estudante 102).

Trabalhava mais ou menos 14 horas por dia, pelo menos três vezes na semana (Estudante 139).

Por motivo de gravidez (Estudante 156).

Quaisquer que sejam os motivos para a evasão na EJA, mais uma vez o peso do abandono escolar recai sobre os próprios estudantes e o sentimento de incapacidade associa-se à eliminação branda, a qual “[...] tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 248- Grifos dos autores).

Se, no passado, a exclusão das pessoas jovens, adultas e idosas no sistema de ensino era evidente, até mesmo pelo reconhecimento tardio da EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica, o que de certa forma isentava o Estado pela sua oferta, hoje, essa exclusão, apoiando-nos na argumentação de Bourdieu e Champagne (2013, p. 248), é “[...] mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, [os estudantes] tiveram ‘sua chance’” (grifos nossos).

Essa exclusão branda acaba deixando marcas profundas de um fracasso recorrente na vida dos educandos. Se, *a priori*, a escola lhes deu uma chance, no caso da EJA, uma segunda chance, a responsabilidade pelo fracasso é do próprio estudante. Dessa responsabilização derivam sentimentos como baixa autoestima, frustração, desestímulo, derrota e culpabilização. A culpa que com eles permanece, dentro ou fora da escola, gera um conformismo com a própria condição social desses agentes. Esse estigma do fracasso, associado à culpabilização e ao não reconhecimento dos direitos desses estudantes, configura-se como uma forma de violência simbólica, outro importante conceito da teoria de Bourdieu, ao qual nos aprofundaremos no item seguinte.

3.3.1 Da violência simbólica ao conhecimento dos direitos: uma utopia na EJA?

A conceituação de violência simbólica realizada por Bourdieu (2016, p. 55) requer inicialmente acentuar que ela não minimiza os efeitos da violência física e tampouco se caracteriza como “[...] uma violência meramente ‘espiritual’ e, indiscutivelmente, sem efeitos reais”. Produz implicações, contudo não é exercida e não é sofrida de maneira consciente, ao contrário “[...] é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros *são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la*” (BOURDIEU, 1997, p. 22 - grifos nossos). Isso porque ela é exercida “[...] na obscuridade das disposições do *habitus*, em que estão inscritos os esquemas de percepção, de apreciação e de ação que fundam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade” (BOURDIEU, 2001a, p. 207). Além disso, ainda nas palavras do autor (2004, p. 106), com uma falsa docilidade, a violência simbólica tem maior força, pois “[...] pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável”.

A violência simbólica, conforme argumenta Bourdieu (2016, p. 56), pode ser praticada por homens e instituições, em suas relações sociais, como “famílias, igreja, escola, Estado”. Sendo este último, ainda de acordo com o autor (2001a, p. 227; 2004, p.165), o “detentor do monopólio da violência simbólica”, uma vez que

O Estado contribui, em medida determinante, para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. [...] Ele impõe, sobretudo, na realidade e nos cérebros, todos os princípios fundamentais de classificação – sexo, idade ‘competência’, etc. – mediante a imposição de divisões em categorias sociais – como ativos/inativos – que constituem o produto da aplicação de ‘categorias’ cognitivas, destarte retificadas e naturalizadas; ele também constitui o princípio da eficácia simbólica de todos os ritos de instituição, tanto dos que garantem fundamento à família, por exemplo, como também dos que exercem por meio do funcionamento do sistema escolar, que instaura, entre os eleitos e os eliminados, diferenças simbólicas duráveis, por vezes definitivas, e universalmente reconhecidas no limite do seu âmbito (BOURDIEU, 2001a, p. 212-213 - grifos do autor).

O dominado, por sua vez, incorpora essas diferenças simbólicas por meio das disposições instituídas pelos dominantes. Assim, “a violência simbólica tem por efeito estabelecer a legitimidade de um discurso, de uma decisão, de um agente ou

de uma instituição, mas essa legitimidade supõe o desconhecimento da violência que a criou” (TERRAY, 2005, p. 303). Desse modo, as relações de dominação são “[...] vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de desprezo sistemáticos, principalmente visíveis [...]” (BOURDIEU, 2016, p. 56). Prática comum na EJA, na qual os estudantes se autodepreciam, porque incorporam o estigma do fracasso escolar e o fazem de forma natural, aderindo às classificações naturalizadas. Logo, essa forma de violência se realiza com a conivência daqueles que a sofrem, os quais “[...] aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de *emoções corporais*⁴² – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa” (BOURDIEU, 2016, p. 61 - grifos do autor).

Entretanto, de que forma essa violência se exprime no contexto da EJA? Podemos dizer que a violência simbólica nela presente manifesta-se sob vários aspectos, um deles, atinente não só a essa modalidade, seria o que Bourdieu e Passeron (2014) denominam de arbitrário cultural, o qual impõe a cultura dominante como universal, desconsiderando a cultura popular. É arbitrária uma vez que “[...] a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27 - Grifos dos autores).

Como consequência dessa arbitrariedade, os agentes pertencentes às classes sociais desfavorecidas tenderiam “[...] a admitir sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes. Esses indivíduos aceitariam sua posição social baseados na percepção de que são incultos, mal informados ou mesmo pouco inteligentes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 40).

Nesse sentido, o não reconhecimento das desigualdades escolares representa uma forma de violência simbólica. Por essa razão, a escola contribui “[...] para legitimar a desigualdade que muitos se contentam em ratificar, exercendo, de

⁴² “Bourdieu (1992) [...] afirma que os discursos feitos pelos agentes sociais, como formas de comunicação, não conseguem expressar tão bem a dominação e a submissão quanto à ‘ginástica’ da dominação inscrita em seu corpo em que a ordem social se inscreve de forma duradoura” (MEDEIROS, 2011a, p. 288). Isso significa que, “[...] o corpo seria o local de aplicação e de reprodução das formas de dominação (social, física e simbólica) e conseqüentemente um *locus* de aposta, de mecanismo, de investimento, de *enjeux* privilegiado para o exercício da violência simbólica (MEDEIROS, 2011a, p. 296).

lambujem, e primeiro na escola, a violência simbólica associada aos efeitos de desigualdade real em meio à igualdade formal” (BOURDIEU, 2001a, p. 94).

Para além do arbitrário cultural, como características peculiares da EJA, enfatizamos a ação do Estado, enquanto “monopólio da violência simbólica”, sobretudo em dois aspectos: nas políticas educacionais destinadas a essa modalidade de ensino, cujo discurso subjacente é o da meritocracia, e nos escassos recursos a ela destinados.

No tocante às políticas educacionais, destacamos as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b), ao mencionarem os princípios da EJA, sendo a equidade, a diferença e a proporcionalidade. O mérito é assinalado no segundo princípio: “quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, *da valorização do mérito* de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores” (BRASIL, 2000b - grifos nossos).

No documento que antecedeu a elaboração dessas Diretrizes, ou seja, no Parecer 11/2000, a questão da meritocracia foi prenunciada: “Poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar *méritos pessoais* e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático” (BRASIL, 2000a. Grifos nossos).

Embora a igualdade de oportunidades seja necessária no contexto da EJA, bem como os princípios assinalados nas Diretrizes, tais prerrogativas estão permeadas pelo discurso da meritocracia. Desse modo, essas políticas trazem em seu bojo certa isenção da escola em relação ao fracasso escolar, contribuindo, conforme denuncia Bourdieu (2007, p. 311), para que a falsa ideia de que “[...] as hierarquias e a reprodução destas hierarquias” estão “baseadas na hierarquia de ‘dons’ e ‘méritos’” se perpetue (grifos do autor).

Como consequência, a escola ao tratar certas desigualdades como “[...] desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural” (BOURDIEU, 2013d, p. 65 - grifos do autor).

Referentemente às fontes de financiamento direcionadas à EJA, sua escassez pode ser traduzida pela limitação no tocante à utilização de recursos do FUNDEB, pois a Lei nº 11.494/2007, a qual regulamenta esse fundo, limitou a

apropriação de recursos das matrículas realizadas nessa modalidade de ensino em apenas 15% (BRASIL, 2007b). Como consequência dessa falta de recursos, comparando as escolas públicas destinadas ao atendimento do ensino regular com os CEEBJAs em que realizamos a pesquisa empírica, conforme retratamos no capítulo 1, estes são ainda mais precários em termos de infraestrutura.

Embora significativa, a questão da violência simbólica na Educação de Jovens e Adultos não se finda na ação do Estado, também está presente na ação pedagógica que muitas vezes reforça a secundarização da EJA frente ao ensino regular, reiterando a ideia de que essa modalidade é uma segunda chance e não um direito, com uma função meramente compensatória. Um exemplo que ilustra essa forma de violência simbólica foi presenciado durante a pesquisa empírica em um CEEBJA, que, pela falta de infraestrutura, alocava alguns dos seus estudantes em uma escola estadual. A situação foi registrada no diário de campo:

Enquanto aguardávamos na turma para a aplicação do primeiro instrumento da pesquisa, alguns estudantes questionavam a pedagoga em função de não poderem frequentar a biblioteca da escola. Estavam sem os livros didáticos, que, segundo eles, a biblioteca disponibilizava. A pedagoga disse que infelizmente eles não poderiam utilizar os materiais da biblioteca porque o espaço emprestado para o CEEBJA se restringia à sala de aula, deixando claro que eles não eram alunos do ensino regular. Complementou sua fala acentuando a gratidão que deveriam ter pelo colégio, pois, se não fosse pelo empréstimo da sala, eles não teriam um local para estudar (Registro diário de campo, 2015).

Ao refletirmos sobre essa situação, seja por quem for exercida a violência simbólica, para Bourdieu (2016, p. 61), desencadeia emoções

[...] que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até *contra a vontade*, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego, a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais (grifos do autor).

Esses efeitos provocados pela violência simbólica são aparentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos, além das expressões corporais, as quais os estudantes visivelmente manifestam, como, por exemplo, a vergonha. Temos também as emoções como a culpa – para nós, o sentimento que mais representa a violência simbólica na EJA –, pois essa culpabilização suscita outras ações inferiorizantes, como o conformismo com as carências educativas nessa modalidade

de ensino. Tal conformismo, decorrente dessa culpabilização, fica evidente em depoimentos dos estudantes cuja essência se traduz no não reconhecimento dos seus direitos: “*Talvez não tenhamos os mesmos direitos que os alunos do ensino regular porque estamos correndo atrás de uma coisa que deveríamos ter feito lá atrás. Era diferente. Felizmente nós temos escola para estudar [...]*” (Estudante 168). Esse discurso, lamentavelmente, revela o posicionamento de muitos estudantes da EJA: a “[...] convicção de que não têm senão aquilo que merecem” (BOURDIEU, 2003, p. 103).

Essa convicção, efeito da violência simbólica, exercida dentro e fora da escola, a qual estigmatiza esses estudantes como fracassados, consolida o sentimento de inferioridade frente a outros educandos e grupos de idade. Como consequência, a reivindicação dos direitos fundamentais por esses agentes é obscurecida pela não consciência desses direitos, entre eles, o direito à educação.

Mas, como transpor esse estigma, incutindo nos estudantes da EJA a ideia de que a educação é um direito e não uma segunda chance, fazendo com que eles se reconheçam enquanto sujeito de direitos? Como romper com a violência simbólica presente nessa modalidade de ensino?

Apoiados na argumentação de Bourdieu (2001b, p. 19), o primeiro passo seria desvelar essa forma de violência por meio do conhecimento, o qual “[...] exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador –, todas as vezes em que os mecanismos de que ele estabelece as leis de funcionamento devem uma parte de sua eficácia ao desconhecimento”, sendo este o principal fundamento da violência simbólica.

Nessa perspectiva, Terray (2005, p. 307) explicita: “Se a violência simbólica atrai um poder suplementar porque nela a violência é mascarada, *ao contrário* sua força diminui quando sua máscara lhe é arrancada e ela é forçada a aparecer, se ousar dizer, de cara limpa” (grifos do autor).

A afirmação de que o conhecimento seria a principal estratégia para romper com a violência simbólica presente na EJA, tendo como principal efeito a culpabilidade por parte dos seus estudantes, impedindo-os de reconhecerem a educação enquanto um direito e não um favor, suscita outro questionamento: Qual conhecimento cumpriria o papel de desvelar essa forma de violência na EJA, empoderando os seus agentes, mexendo com as estruturas de um campo que

poderíamos denominar de subcampo da educação, no qual prevalece o aligeiramento da escolarização em detrimento de uma educação emancipadora?

Para nós, esse conhecimento, “[...] capaz de restituir aos sujeitos sociais o domínio das falsas transcendências que o desconhecimento não para de criar e recriar” (BOURDIEU, 2001b, p. 63), ocorreria por meio da Educação em Direitos Humanos. Não temos a visão ingênua de que a EDH poderá romper com a violência simbólica presente na EJA, mas acreditamos na minimização dessa forma de violência por meio do empoderamento dos estudantes.

Nesse viés, utilizamo-nos da argumentação de Medeiros (2011b, p. 98), ao afirmar que a missão conferida por Bourdieu à prática pedagógica consistia em “[...] dar a cada um os meios de se defender contra a violência simbólica, enfraquecendo assim rupturas irreversíveis que a escola por vezes realiza, frustrando os alunos de forma definitiva”.

Uma das formas de defesa frente à violência simbólica, a fim de desmistificar a ideia de que a educação no contexto da EJA é um favor e não um direito, seria o empoderamento dos seus agentes por meio da Educação em Direitos Humanos, a qual será escopo de discussão em nosso próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA: EDUCAR NA CIDADANIA

O propósito deste capítulo é refletir sobre a Educação em Direitos Humanos no contexto da EJA, numa perspectiva emancipatória. Assim, inciamos tecendo três conceitos, para nós, não lineares e imanentes: EJA como direito humano, como empoderamento e como cidadania ativa (ESTÊVÃO, 2015; ARROYO, 2006; CANDAU *et al.* 2013; BENEVIDES, 1994; CHAÚÍ, 1984). Posteriormente, abordamos os fundamentos e princípios da EDH (EYNG, 2013; CANDAU, 2013). Realizamos a análise dos principais documentos que norteiam a inserção da Educação em Direitos no currículo escolar, a saber: o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Tendo em vista que essas Diretrizes preconizam que a EDH seja transversal, perpassando também os documentos institucionais, entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP), buscamos identificar se nos PPPs dos CEEBJAs pesquisados a EDH estava referendada. Além da análise dos projetos, também apresentamos o depoimento dos estudantes da EJA no que se refere aos direitos humanos na prática pedagógica.

4.1 ENTRELAÇANDO CONCEITOS: EJA COMO DIREITO HUMANO, EMPODERAMENTO E CIDADANIA ATIVA

Considerando que o desafio primeiro no contexto da EJA reside no reconhecimento e autorreconhecimento dos seus estudantes enquanto sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos representa um ponto de partida para o reconhecimento desses direitos, especialmente dos direitos sociais. Estes foram reconhecidos em 1988 com a Constituição Federal, a qual institui como direitos sociais: “[...] a educação⁴³, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Com efeito, a julgar pela realidade dos

⁴³ Concordamos com Claude (2005, p. 37), ao classificar a educação como “[...] um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos”.

estudantes da EJA, os quais sofrem uma contínua violação do direito à educação, podemos dizer que tais direitos “[...] fundamentais que pareciam plenamente assegurados na mentalidade e nas políticas internacionais assumidas são negados, desprezados e ‘esquecidos’” (CANDAUI, 2008, p. 46-47 - Grifos da autora).

Nesse sentido, conforme pontuamos no capítulo anterior, para a efetivação dos direitos humanos, entre o plano jurídico e o da prática, é preciso inserir o plano do conhecimento. Sendo este emancipador, acreditamos que, por meio da Educação em Direitos Humanos, a qual se constitui como “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação” (BRASIL, 2012), “compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos [...]” (BRASIL, 2007a, p. 25), seria possível introduzir no campo da EJA um conhecimento capaz de minimizar os efeitos da violência simbólica presente nessa modalidade de ensino. Pois, “[...] os direitos humanos encerram em si mesmos um valor claramente educativo, que interessa explorar na medida em que propiciam, desde logo, uma estratégia para a defesa de uma pedagogia de vida e de afirmação do outro” (ESTÊVÃO, 2015, p. 75).

Inserir a Educação em Direitos Humanos na EJA poderá constituir-se como uma forma de oposição aos modelos pedagógicos hegemônicos de mera instrumentalização, cuja finalidade se resume na obtenção do diploma, tão legitimados nessa modalidade de ensino. Precisamos, como argumenta Arroyo (2006, p. 225), resgatar o legado da EJA popular: “Que falta nos faz recuperar [...] a educação como direito humano!”.

O legado da EJA popular, ao qual Arroyo (2006) se refere, diz respeito às concepções pedagógicas mais humanistas, principiadas na educação não formal, nos movimentos e programas que nasceram na iniciativa popular para alfabetizar jovens e adultos excluídos da educação formal. Uma concepção mais humanista de educação pressupõe, ainda nas palavras do autor (2006, p. 225), “ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico”.

Nessa perspectiva, a inserção da Educação em Direitos Humanos na EJA poderá ser a primeira iniciativa para resgatar esse legado tão importante para a história dessa modalidade de ensino, deixado pela educação popular: uma educação que promova a conscientização de seus estudantes para que se reconheçam enquanto sujeito de direitos. Pois, conforme argumenta Bourdieu (1996, [s.p]), “[...] a educação não é somente condição de acesso aos postos de trabalho ou

às posições sociais, é também a condição maior do acesso ao verdadeiro exercício dos *direitos do cidadão*” (grifos nossos).

Desse modo, num primeiro momento, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser compreendida pelos seus agentes como um direito humano, para então se apoderarem desse direito. A partir desse entendimento, será possível superar as visões negativas aferidas a essa modalidade, sendo a mais perdurável: rotular a EJA como um favor e não como um direito.

Parece tão evidente que a educação é um direito que falar sobre o empoderamento dos estudantes pode soar um pouco obsoleto; infelizmente, não para os agentes da EJA. Muitos até reconhecem que a educação é um direito, mas não conseguem utilizar-se desse direito. O motivo é quase consensual: não consideram que o direito à educação lhes tenha sido violado; pelo contrário, acreditam que não tiveram capacidade o suficiente para usufruir desse direito.

Novamente retomamos a questão da culpabilização. Ao questionarmos os participantes da pesquisa sobre violações de direitos já sofridas, as mais citadas foram: respeito, trabalho, saúde, segurança, liberdade, alimentação e moradia. Entre os 198 respondentes, apenas 2 afirmaram ter sofrido violação do direito à educação, de acordo com os depoimentos: “*Foi violado o meu direito de estudar na idade certa (Estudante 61)*”; “*Foi violado o direito de estudar na minha adolescência, já fui muito humilhado por isso*” (Estudante 197).

Diante dessa constatação, fica ainda mais evidente a importância da EDH na EJA: todos os estudantes precisam saber que têm direitos. A esse respeito, Candau (2007, p. 405) adverte que a maioria dos cidadãos latino-americanos quase não tem consciência dos seus direitos, “[...] acham que os direitos são dádivas”. Por esse motivo, é tão necessário o empoderamento dos agentes da EJA, o qual é compreendido nesta tese como um “[...] processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 38). Tal entendimento preconiza uma “pedagogia do empoderamento” (SACAVINO, 2013, p. 89), a qual é referendada “[...] como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 38). O enfoque aludido pela autora articula duas dimensões: “a pessoal e a social” (p. 38).

Esse enfoque considera a pessoa como um sujeito ativo, cooperativo e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social (CANDAU *et al.*, 2013, p. 38-39).

Assim, apoiando-nos em Candau (2007, p. 405) entendemos que o processo de empoderamento propiciado pela EDH, “[...] começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”. A potencialidade da pedagogia do empoderamento pode ser sintetizada no novo olhar que ela possivelmente promoverá nos estudantes sobre si mesmos, uma vez que:

Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras. Reservas de esperança e ações propositivas são desencadeadas nas pessoas e grupos que estavam acostumados a olhar para si próprios e seus mundos numa perspectiva extremamente negativa e de desvalorização (CANDAU *et al.*, 2013, p. 39).

O empoderamento fortalecerá a própria cidadania dos agentes da EJA, compreendida aqui como cidadania ativa.

É importante advertir que a noção de cidadania e, por conseguinte, sua formação, não se limita ao ambiente escolar. Com efeito, de acordo com Capucho (2012, p. 37), a escola constitui-se um “[...] espaço privilegiado para que jovens e adultos(as), das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também a vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos [...]”. Isso significa que a escola também representa um espaço, senão o principal, “[...] com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania” (p. 38). Para nós, para a promoção da cidadania ativa, a qual “[...] supõe a participação popular como possibilidade de *criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes*” (BENEVIDES, 1998, p. 20 - grifos da autora).

Diferentemente de uma concepção liberal de cidadania, a qual “[...] limita os direitos à cidadania política da classe dominante” (CHAUÍ, 2000, p. 556), a cidadania ativa “[...] institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”

(BENEVIDES, 1994, p. 09). Contrária ao ideário neoliberal⁴⁴, a cidadania ativa, conforme descreve Chauí (1984, p. 47), é:

[...] capaz de fazer o salto do interesse ao direito, [...] de colocar no social a existência de um sujeito novo, de um sujeito que se caracteriza pela sua autoposição como sujeito de direitos, que cria esses direitos e no movimento da criação desses direitos exige que eles sejam declarados, cuja declaração abra o reconhecimento recíproco. O espaço da cidadania ativa, portanto é o da criação dos direitos, da garantia desses direitos e da intervenção, da participação direta no espaço da decisão política. A cidadania ativa é aquela que opera para interferir no interior do Estado.

O que não quer dizer, conforme alusão de Carvalho (2008, p. 227), colocar-se contra o Estado, mas sim “[...] reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder”. E, complementa: “A organização da sociedade não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado” (p. 227). Nesse viés, o conceito de cidadania abrange um enfoque político, uma vez que “[...] significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos a ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor fonte a plenitude da vida” (CORRÊA, 2002, p. 17). O que implica, ainda nas palavras do autor, uma “[...] organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente” (p. 17).

Tal superação se inicia por meio do exercício da cidadania, da reivindicação de direitos, que na EJA representa a luta contra as diversas formas de exclusão a fim de minimizar os efeitos da violência simbólica sofrida pelos seus agentes. Nessa perspectiva, a EDH tem a potencialidade de impelir o público da EJA à luta pela sua representatividade com vistas à suplantação da sua histórica invisibilidade.

⁴⁴ “O ideário neoliberal, fortemente presente no processo de elaboração e efetivação de políticas públicas [...], alia a premissa das liberdades individuais à diminuição das funções do Estado. Certamente que, ao se falar em liberdades individuais, fala-se da não interferência do Estado nas práticas da produção econômica. A partir dessa premissa, desloca-se a responsabilidade do estado para o indivíduo no que diz respeito à construção do acesso ao chamado contrato social e assim a construção da cidadania” (BONETI, 2011, p. 95). Nesse ideário, a condição de cidadania está associada ao que o autor chama de “contrato social abstrato”, ou seja, “o ser cidadão não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser, nunca de responsabilidade do Estado, mas do indivíduo. Nesse caso, a cidadania não é vista como uma noção, associando uma condição social atrelada a direitos e deveres ante o Estado, mas cidadania se apresenta como um discurso, sem precisão de sentido, pressupondo haver um contrato social abstrato, e que possuir cidadania significa ser capaz de ingressar neste universo sublime” (BONETI, 2011, p. 95-96).

O pleno exercício da cidadania ativa nessa modalidade de ensino significa lutar por uma educação de qualidade, não só em termos de infraestrutura, formação de professores e materiais pedagógicos, mas por uma educação que promova o conhecimento e a prática dos direitos humanos. Desse modo, embora não lineares, consideramos indissociáveis os três conceitos abordados neste tópico: EJA como direito humano, empoderamento e cidadania ativa.

4.2 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Fundamentados em Eyng (2013, p. 31), argumentamos que os “[...] direitos individuais, coletivos e transindividuais, considerando a igualdade e a diferença, necessitam de processos educativos formais e informais para que sejam apreendidos, vivenciados e protegidos” (EYNG, 2013, p. 31). Para o alcance dessa premissa, a Educação em Direitos Humanos, orientada “[...] ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012), precisa ser incorporada ao currículo da EJA. O próprio Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao apresentar suas diretrizes, nomeia a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” como uma delas.

Nossa defesa concernente à inserção da EDH na EJA também se sustenta na reflexão de Candau (2013, p. 40):

[...] não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Desses processos fazem parte as políticas educacionais que norteiam as práticas pedagógicas. Entre os documentos que versam sobre a Educação em Direitos Humanos estão o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). O primeiro, procedente do Programa Nacional de Direitos Humanos, teve sua versão inicial em 2003.

No Quadro 4, apresentamos uma síntese das suas dimensões, objetivos gerais e, em razão de a EJA ser uma modalidade da Educação Básica, os princípios da EDH nessa etapa de ensino.

Quadro 4 - Síntese do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos

Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos- 2007	
Dimensões	<ul style="list-style-type: none"> a) A apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local. b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade. c) Formação de uma consciência cidadã capaz de fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político. d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados. e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007a, p. 25).
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> a) Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito. b) Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. c) Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público, sociedade civil por meio de ações conjuntas. d) Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos. e) Estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos. f) Propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros). g) Avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos. h) Orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos. i) Estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos. j) Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos. k) Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos. l) Balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios. m) Incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2007a, p. 26-27).
Princípios norteadores da EDH na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> a) A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais. b) A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos. c) A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade. d) A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural

	<p>e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.</p> <p>e) A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação.</p> <p>f) A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007a, p. 32).</p>
--	--

Fonte: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a).

Fundamentadas, também, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, atendendo seus princípios norteadores para a Educação Básica e Superior, em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Tendo por finalidade “[...] promover a educação para a mudança e a transformação social”, está alicerçada em sete princípios:

- 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 (BRASIL, 2012).

Ao analisar tais princípios, considerando o contexto da EJA, sem dúvida todos têm uma importância singular. Concernente ao primeiro, o da “dignidade humana”, conforme postula a própria DUDH, “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]” (ONU, 1948). Isso significa que, pelo fato de sermos humanos, a dignidade nos é inerente. Nesse sentido,

[...] dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. Como ensina Kant, as coisas têm preço; as pessoas, dignidade (BENEVIDES, 2011, p. 12).

Ter dignidade significa viver com dignidade. Mas como assegurar uma vida digna a estudantes que “se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana? Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência?” (ARROYO,

2006, p. 221). Expostos às mais diversas formas de violência simbólica? Longe de responder a indagações tão complexas, justificamos a importância desse princípio no contexto da EJA para que esses estudantes, por vezes marginalizados, descubram-se detentores de direitos e, assim, passem a reivindicá-los. Pois, consoante o segundo princípio, eles devem ter “igualdade de direitos”.

No tocante ao terceiro princípio, “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”, conforme exposto no primeiro capítulo, o qual retrata o perfil dos participantes da pesquisa, temos um público diverso em relação à idade, etnia, e outras características, o que confirma a necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos pautada no respeito às diversidades.

Ao trazer esse princípio, após o princípio da igualdade, as diretrizes articulam igualdade e diferença, pois só é possível proporcionar a igualdade considerando e, sobretudo, respeitando as diferenças.

Sem desmerecer os demais princípios, além dos três primeiros, destacamos também o quinto: democracia na educação. Esse princípio reitera o direito de todos à educação. Dela ninguém deve ser excluído. Tendo em vista que o termo democracia, assim como os direitos humanos, é polissêmico, julgamos necessário conceituá-lo, bem como fizemos no capítulo anterior, ao reportarmo-nos aos direitos humanos numa perspectiva contra-hegemônica.

Fundamentados na concepção de democracia aludida por Estêvão (2013, 2015), não é possível dissociar democracia de direitos humanos e justiça. “Hoje, a democracia, os direitos humanos e a justiça são centrais nos discursos das políticas públicas internacionais, exigindo-se cada vez mais o seu aprofundamento e a sua ampliação [...]”, mesmo que, paradoxalmente, certas práticas “[...] em alguns lugares do globo pareçam ir em sentido contrário, tal como alguns discursos subsidiários da caverna dos mercados e da globalização neoliberalizada” (ESTÊVÃO, 2013, p. 179).

Estêvão (2013; 2015) propõe uma democracia de “cunho emancipatório”, denominada de “democracia como direitos humanos” (2015, p. 117). Argumenta que “[...] o verdadeiro sentido da democratização relaciona-se com a criação, não de instituições representativas minoritárias, mas de garantias institucionais seguras de direitos humanos [...]” (2015, p. 117). Contra a opressão e a exclusão, o autor defende que os direitos humanos sejam compreendidos como “[...] o elemento

comum de um conjunto de visões sobre justiça social e sobre a organização democrática da vida social e política” (2015, p. 118). Essa democracia exige:

[...] uma outra epistemologia, uma outra eticidade e outros critérios de validação, privilegiando a perspectiva das vítimas e dos vencidos, ao mesmo tempo que deve almejar uma maior objetividade e clareza nos processos políticos, assim como uma distribuição mais eficiente dos benefícios das relações globais (ESTÊVÃO, 2015, p. 122).

Na EJA, esse modelo de democracia seria o ideal, pois a vinculação entre direitos humanos, democracia e justiça poderia suscitar nos agentes sua autoafirmação enquanto “[...] sujeitos políticos e agentes de políticas” (ARROYO, 2012, p. 293) para lutarem contra políticas socioeducativas, comuns na EJA, as quais, ainda nas palavras de Arroyo (2012, p. 293), “[...] tiveram e têm o papel de manter imaginários sociais inferiorizantes das classes sociais e grupos populares [...]”.

Inserir a EDH no contexto da EJA, acatando os seus princípios, atingindo o objetivo exposto no artigo 5º das suas diretrizes, qual seja 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” (BRASIL, 2012), significa não violar o direito que os seus agentes têm “[...] a saber-se vítimas de históricos processos de segregação. Direito a entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de dominação de que são vítimas históricas” (ARROYO, 2012, p. 16).

Não obstante, sua inserção traz como implicação a formação dos professores que está prevista no artigo 8º da referida diretriz: “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012).

Falar em formação de professores no campo da EJA é bastante significativo, posto que muitos professores que nele atuam não possuem uma formação específica para essa modalidade de ensino. A formação desses docentes é bastante aquém da realidade na EJA. Nesse sentido, parece-nos que uma formação para a EDH poderá contribuir para uma prática pedagógica mais próxima ao cotidiano dos seus estudantes, já que “a vida cotidiana oferece múltiplas situações relacionadas aos Direitos Humanos”. Assim, “[...] Trata-se de desvelar as questões de Direitos

Humanos em que estamos submergidos, reconhecê-las e analisá-las, tanto quando se referem a violações de direitos quanto a sua afirmação” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 66).

Em sua maioria, as licenciaturas não ofertam uma disciplina específica para a Educação de Jovens e Adultos⁴⁵. Ao deparar com um público tão diverso, principalmente em relação à idade, o professor enfrenta várias dificuldades decorrentes da falta de formação e experiência na modalidade. Como consequência, esses docentes “[...] carregam o estigma de possuidores(as) de um conhecimento inconsistente e de baixa qualidade teórica, para o qual as políticas públicas não têm conseguido assegurar uma formação inicial de qualidade e muito menos continuada” (CAPUCHO, 2012, p. 79).

É importante pontuar que a EDH, como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, não supre a necessidade de esses cursos também ofertarem uma formação específica para a EJA. Com efeito, acreditamos que a EDH contribuirá para cumprir o desafio proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná:

[...] desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e se garanta aos jovens, adultos e idosos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental (PARANÁ, 2006, p. 16).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos também preveem a formação continuada para os profissionais que já atuam na Educação Básica. Considerando que essas diretrizes foram aprovadas em 2012, muitos professores que já atuam na EJA não receberam essa formação. Portanto, argumentamos sobre a importância da formação continuada em Direitos Humanos, tendo em vista que:

⁴⁵ Essa constatação foi comprovada em uma pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), referente às disciplinas ofertadas por 165 cursos de licenciatura. A pesquisa revelou que, nos cursos de Pedagogia, das 3.107 disciplinas obrigatórias, apenas 1,6% ofertavam conhecimentos relativos à EJA. Nas licenciaturas de Letras, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, nenhum dos 63 cursos (somadas as duas licenciaturas) ofertavam a disciplina de EJA. No curso de Licenciatura em Matemática, das 1.128 disciplinas analisadas, apenas uma contemplava a educação de jovens e adultos: Educação Matemática na EJA (RIBAS, 2013, p. 70-71).

[...] educar (e educar-se) em Direitos Humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana (CANDAU *et al.*, 2013, p. 82-83).

A formação continuada desses professores pode ser ofertada na própria escola, pois, conforme sugere Candau *et al.* (2013, p. 83): “a escola é um *locus* privilegiado de formação continuada de educadores(as) em Direitos Humanos”. Reforçando o pensamento da autora, Nóvoa (2002, p. 63) recomenda que a formação contínua seja alimentada por ações inovadoras, articulando a prática pedagógica com a realidade das escolas, “[...] tomando as escolas como lugares de referência”. O processo de formação continuada em serviço possibilita a troca de experiências, favorecendo a reflexão sobre uma realidade que, de certa forma, também é partilhada, uma vez que é vivenciada dentro de um mesmo contexto.

As Diretrizes também preconizam que a EDH seja transversal. Desse modo, precisa perpassar as práticas pedagógicas, a avaliação, a gestão, os materiais didáticos e os documentos institucionais. No âmbito da Educação Básica, destaca o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (BRASIL, 2012). O PPP “[...] representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, conforme pondera Eyng (2013, p. 47), “a inserção da educação em direitos humanos no projeto político pedagógico da educação básica contribui para a efetivação de finalidades educativas de um sistema educacional referendado nos princípios democráticos”.

Ainda fundamentados em Eyng (2007, p. 163), conceituamos o PPP “[...] como processo, resultante dos significados construídos socialmente. Ele se apoia no conhecimento e na trajetória institucional historicamente construídos e faz uma projeção de futuro; portanto, é, ao mesmo tempo, instituído e instituinte”.

A partir desse entendimento, buscamos identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos dos CEEBJAs nos quais realizamos a pesquisa empírica, se a EDH está referendada e se os direitos humanos aparecem como conteúdo de alguma disciplina ou área do conhecimento. Dos cinco CEEBJAs pesquisados, conseguimos acesso a quatro projetos. Apresentamos o detalhamento dessa busca e o resultado da análise no próximo tópico.

4.2.1 A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos CEEBJAs

Os Projetos Políticos Pedagógicos foram acessados no site dos CEEBJAs. Como um dos cinco não disponibilizou, apresentamos os dados de apenas quatro. Para preservar o anonimato das instituições, serão denominadas de CEEBJA A, B, C e D.

Atendendo aos princípios democráticos, o CEEBJA A construiu o PPP envolvendo a participação de “docentes, discentes, agentes educacionais, equipe diretiva e pedagógica” (CURITIBA, s/d, p. 1)⁴⁶. Indica como pretensão da EJA frente “às perspectivas dos alunos e seus projetos de vida [...] colaborar para que os mesmos ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a busca pelos direitos de melhoria de sua qualidade de vida” (p. 13). Complementa ainda que “[...] a educação, como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, deve ser entendida como a concretização dos direitos que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade” (p. 19).

Pertinente às disciplinas elencadas no PPP, na disciplina de sociologia, no que se refere ao conteúdo estruturante de “direito, cidadania e movimentos sociais” (CURITIBA, s/d, p. 75), os direitos humanos aparecem como parte desses conteúdos. Portanto, o PPP orienta que a discussão sobre os direitos humanos ocorra nessa disciplina específica. Isso atende ao referendado pelas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, pois, conforme estabelece o artigo 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;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existente no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012).

No CEEBJA B, pautado em uma gestão democrática, entendida como democrática “[...] em todas as dimensões: pedagógica, administrativa e financeira

⁴⁶ Para preservar o anonimato das instituições, ao citarmos trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos, mencionamos apenas a cidade e o ano em que os documentos foram elaborados. Além disso, esses documentos não serão incluídos na lista de referências.

[...]”, baseando-se “no relacionamento de respeito e ética profissional, justa, democrática e participativa” (CURITIBA, 2014, p. 41), os direitos humanos aparecem no marco conceitual do PPP, o qual, entre outros princípios, busca valorizar a cultura da cidadania e dos direitos humanos. Também abrange a questão da inclusão, reiterando a necessidade da igualdade de direitos e do respeito às diferenças. Ao pontuar a inclusão que o CEEBJA quer oferecer, indica: “uma inclusão que assegure o direito à igualdade de oportunidade através de uma educação com qualidade e respeito à diversidade”.

Ao apresentar a concepção de cidadania, pontua a inserção dos jovens e adultos nos direitos civis, especialmente no direito à educação:

Uma concepção [de cidadania] que considera a escolarização de jovens e adultos como o ingresso no círculo dos direitos civis, restaurando um direito negado, historicamente, a diferentes grupos sociais de trabalhadores, direito de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos e direito a uma educação permanente de atualização e aprendizagens contínuas de formação qualificadora (CURITIBA, 2014, p. 44- Grifos nossos).

Como um dos seus princípios educativos, menciona a necessidade de, em um contexto capitalista, compreender as diversas formas de exclusão e exploração do trabalho presentes em nossa sociedade com a finalidade de “[...] instrumentalizar o sujeito para agir de forma consciente sobre sua prática social no sentido de cumprir e fazer cumprir seus direitos” (CURITIBA, 2014, p. 49).

Diferentemente do CEEBJA A, não exemplifica os conteúdos a serem ministrados em cada disciplina. Portanto, não foi possível identificar, na organização curricular, a orientação concernente à forma de se trabalhar com os direitos humanos, isto é, pela transversalidade, em uma disciplina específica ou de forma mista.

O CEEBJA C, nos seus objetivos, também faz alusão às disparidades sociais decorrentes do modelo capitalista, no qual muitos são excluídos da realização plena dos seus direitos. Portanto, ressalta a necessidade de uma prática pedagógica pautada na formação humana e na consciência crítica para o resgate do direito à cidadania. Esta só pode ser entendida a partir do reconhecimento dos direitos humanos. Assinala como compromisso pedagógico com o educando:

[...] efetivar a consciência crítica e a prática da cidadania, possibilitando a oportunidade para que ele siga em busca do saber e da exigência dos direitos e deveres individuais e coletivos, da justiça, com engajamento social concreto, para uma sociedade democrática, humana, mais igualitária e participativa (CURITIBA, 2012, p. 07).

Também faz menção ao direito à igualdade e à equidade para assegurar oportunidades igualitárias no espaço escolar. O que significa “[...] garantir os apoios e serviços especializados para que cada um aprenda, resguardando-se suas singularidades” (CURITIBA, 2012, p. 09).

Em relação aos conteúdos curriculares presentes no PPP, entre os valores fundamentais a serem propagados estão os direitos e deveres dos cidadãos. Nos conteúdos estruturantes da disciplina de sociologia, aparecem os direitos, a cidadania e os movimentos sociais, tendo como um dos conteúdos básicos os direitos humanos. Na disciplina de história, os direitos humanos também são mencionados.

Um ponto bastante significativo nos despertou a atenção na análise do PPP do CEEBJA C: além de os direitos humanos serem mencionados nos conteúdos das disciplinas de história e sociologia, eles também aparecem nos encaminhamentos metodológicos. O PPP orienta que tais encaminhamentos considerem “[...] a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, raça, etnia, orientação sexual, inclusão e identidade” (CURITIBA, 2012, p. 209). Dessa forma, identificamos que a orientação do PPP relativa à inserção da EDH no espaço escolar caracteriza-se pela transversalidade e disciplinaridade, respeitando assim as indicações previstas nas diretrizes para a EDH.

No CEEBJA D, os direitos humanos aparecem de forma interdisciplinar, sendo citados em pelo menos oito disciplinas: sociologia, filosofia, artes, inglês, matemática, química, biologia e história. Na primeira, os direitos civis, políticos e sociais, seguidos dos direitos humanos, englobam os conteúdos básicos concernentes aos conteúdos estruturantes de direitos, cidadania e movimentos sociais. Nas demais disciplinas, de forma pontual, identificamos a abordagem dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 2007c), bem como do idoso por meio do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003).

Em relação aos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista o enfrentamento da violência contra esse público, o PPP orienta para que o enfoque

esteja voltado para “[...] o direito ao atendimento das necessidades básicas de saúde, educação, moradia, alimentação e bem estar”.

Quanto ao Estatuto do Idoso, o PPP propõe que a sua abordagem seja feita por meio da “[...] inserção de conteúdos mínimos no Currículo formal voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e valorização, de forma a eliminar o preconceito e fortalecer o respeito ao idoso” (CURITIBA, 2016, p. 70). Como um dos objetivos do CEEBJA, o PPP indica a construção de

[...] valores éticos, de solidariedade para com os idosos, de modo que a educação voltada para a boa convivência social deve ser discutida em sala de aula, com ênfase nos valores e direitos humanos e na formação de cidadãos conscientes e fraternos, capazes de reconhecer o valor das pessoas, particularmente as idosas (CURITIBA, 2016, p. 70).

Em ambos os documentos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso), o encaminhamento do PPP é para que sejam trabalhados “[...] de forma interdisciplinar adequando o conteúdo aos educandos da EJA”. Complementando, expressa o seguinte entendimento: “[...] uma educação voltada para a cidadania deve ser capaz de promover uma reflexão sobre direitos, deveres e o pleno desenvolvimento do ser humano” (CURITIBA, 2016, p. 120-121). Tal entendimento deve perpassar todas as disciplinas.

Considerando a relevância da Educação em Direitos Humanos no contexto da EJA, foi bastante significativo identificar, nos Projetos Político-Pedagógicos dos quatro CEEBJAs, a indicação dos direitos humanos no currículo. Entretanto, o currículo não se realiza apenas em documentos e diretrizes, mas, também, na prática pedagógica. Por esse motivo, além da análise dos projetos, apresentamos, no item seguinte, o depoimento dos estudantes dos cinco CEEBJAs pesquisados em relação aos direitos humanos na prática pedagógica.

4.2.2 A Educação em Direitos Humanos na prática pedagógica pela voz dos estudantes da EJA

Na primeira etapa da pesquisa empírica, por meio de um questionário, além das perguntas relativas ao perfil e apreensão das representações sociais sobre Direitos Humanos dos estudantes da EJA, também interrogamos se na escola eram tratadas questões sobre Direitos Humanos. Um exíguo percentual de participantes, o qual representa menos de 10%, afirmou que na escola os Direitos Humanos eram

abordados. Nas justificativas pronunciadas no Quadro 5, visualizamos o relato dos estudantes de como os direitos humanos eram discutidos.

Quadro 5 - Justificativa dos estudantes da EJA

Justificativa da forma como os direitos humanos são tratados
No ano de 2014, a escola reuniu todos os alunos para uma palestra sobre a escolha do sexo de cada um e que devemos respeitar e entender a escolha de cada um (Estudante, 4).
Já teve uma palestra sobre preconceito de cor e opção sexual. Isso pra mim é um direito que o ser humano tem de ser o que quiser (Estudante, 7).
São passadas, mas bem poucas. Acho que ainda falta nós como cidadãos termos mais noção dos nossos direitos para podermos lutar melhor por eles (Estudante, 35).
Os professores nos ensinam conforme o procedimento da escola, e nos mostram como será no futuro (Estudante, 38).
Em algumas matérias professores falam sobre nossos direitos, assim podem debater também e ir além das nossas ideias (Estudante, 51).
Alertando sobre nossos deveres e nossos direitos, tanto para dentro da escola como em nossas vidas cotidianas (Estudante, 54).
Estuda-se muito sobre os negros de como começaram a se envolver na nossa sociedade e de como começamos a aceitá-los (Estudante, 88).
É tudo aquilo que comentamos no dia a dia desde um político tendo uma certa regalia através disso, trocando informações por liberdade eles só conseguem isso graças aos direitos humanos (Estudante, 103).
Nas aulas de Sociologia, no cotidiano escolar, mas sempre nos lembrando também dos deveres (Estudante, 121).
Porque todos tentam nos ajudar e assim exercem um dos direitos humanos (Estudante, 169).
Em sala de aula com a professora tudo envolve direitos humanos. Isto me faz bem, pois posso dar minhas opiniões (Estudante, 192).
Temos feito aula informativa sobre homofobia, acredito que isso faça parte de direitos humanos, talvez não da maneira correta, mas no direito do cidadão poder ir e vir, independente da sua orientação sexual (Estudante, 193).
Em sociologia é abordado referindo com base na sociedade, mas em outras matérias não é muito abordado (Estudante 195).
Em cada matéria sempre se aprende alguma coisa sobre os direitos humanos (Estudante 197).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos participantes da pesquisa empírica (2015).

O depoimento dos estudantes 4 e 7 ilustra uma ação desenvolvida em um CEEBJA, cuja intencionalidade fora a promoção do respeito para com as diferenças. A iniciativa, segundo a pedagoga, deu-se em função de um caso específico: um estudante que passou a utilizar o nome social⁴⁷, sendo hostilizado por sua escolha, sofria com o preconceito externado por muitos colegas. Sem dúvida, foi uma ação necessária e muito significativa. Com efeito, parece ter sido pontual, haja vista que apenas dois participantes fizeram relação da atividade com os direitos humanos. O estudante 193, de outro CEEBJA, também associou os direitos humanos à situação

⁴⁷ O uso do nome social para o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais foi regulamentado pelo Decreto n. 8.727 de 28 de abril de 2016. Conforme consta em seu art. 3º: “Os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão conter o campo “nome social” em destaque, acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos” (BRASIL, 2016).

de preconceito decorrente da orientação sexual: “*Temos feito aula informativa sobre homofobia [...]*”.

O depoimento do estudante 88 está relacionado a outra forma de preconceito, o de etnia: “*Estuda-se muito sobre os negros de como começaram a se envolver na nossa sociedade e de como começamos a aceitá-los*”. O final dessa frase remete a uma conotação negativa das diferenças. A palavra “aceitar”, sinônimo de “tolerar”, “aturar”, “suportar”, esconde a ideia de supremacia de uma etnia sobre a outra. Essa significação precisa ser melhor debatida pela escola, não só no contexto da EJA, mas de toda a educação básica e superior.

Nessa perspectiva, considerando que a EDH, nas palavras de Candau *et al.* (2013, p. 112), “[...] é uma plataforma ética, ideológica e política [...]”, tem muito a contribuir para a promoção do respeito às diferenças, melhorando a convivência, prevenindo casos de *bullying*.

Para tanto, Candau (2011, p. 241) alerta sobre a necessidade de se contrapor à lógica homogeneizadora, ainda predominante na cultura escolar, a qual “[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (p. 241). Dessa forma, a escola não pode mais ignorar as diferenças, desprezando casos de preconceito e discriminação. O olhar da educação para as diferenças, sejam elas de opção sexual, etnia, religião, entre outras, precisa ser de respeito e não de estranheza. O caminho para o alcance dessa premissa “[...] supõe articular igualdade e diferença” (CANDAU 2011, p. 253), desenvolvendo processos pedagógicos a partir da “dimensão cultural”, a qual, ainda nas palavras da autora (2011, p. 253):

[...] ‘está no chão da escola’ e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (grifos da autora).

Para que isso seja possível, é urgente incitar na EJA uma cultura de direitos humanos. Estudar sobre os direitos humanos a partir dos pressupostos da EDH, dentro de uma concepção contra-hegemônica, poderá desmistificar ideias deturpadas sobre eles. A justificativa do estudante 103, ao citar como os direitos

humanos eram abordados na escola, ilustra essa distorção: *“É tudo aquilo que comentamos no dia a dia desde um político tendo uma certa regalia através disso, trocando informações por liberdade eles só conseguem isso graças aos direitos humanos”*.

Essa ideia de que os direitos humanos favorecem “presos políticos”, tão propagada pelo senso comum, encobre a abrangência desses direitos, a qual se estende a todos os cidadãos, inclusive a esse estudante que talvez não conheça os seus direitos, incluindo o próprio direito à educação. Tal constatação vai ao encontro da afirmativa do estudante 35, que, embora reconheça que o conteúdo sobre direitos humanos é abordado, parece ser superficial: *“São passadas, mas bem poucas. Acho que ainda falta nós como cidadãos termos mais noção dos nossos direitos para podermos lutar melhor por eles”*.

Referentemente às disciplinas em que os direitos humanos são explanados, a sociologia foi a única disciplina específica citada, conforme depoimentos: *“Nas aulas de sociologia, no cotidiano escolar, mas sempre nos lembrando também dos deveres”* (Estudante, 121); *“Em sociologia é abordado referindo com base na sociedade, mas em outras matérias não é muito abordado”* (Estudante 195).

A afirmativa dos estudantes, de certa forma, converge com os Projetos Político-Pedagógicos dos CEEBJAs, os quais citam a sociologia como uma das disciplinas, quando não a única, para se trabalhar com os direitos humanos. Considerando que os estudantes da EJA têm a possibilidade de eliminar algumas disciplinas por meio da prova do ENEM, ou ainda, pelos exames *on-line* estaduais da EJA⁴⁸, eles podem concluir o ensino médio sem necessariamente cursar essa disciplina. Isso quer dizer que alguns, se não a maioria, passarão por essa modalidade de ensino sem que lhes seja assegurado o direito de refletir sobre um conhecimento tão iminente ao contexto em que estão inseridos e às experiências já vivenciadas, muito provavelmente, marcadas pela violação de vários direitos.

⁴⁸ Conforme pontuamos na introdução da tese, por meio da realização da prova do ENEM é possível obter o certificado de conclusão do ensino médio ou a declaração parcial de proficiência em algumas disciplinas, possibilitando ao estudante eliminar as disciplinas em que atingir o mínimo de 450 pontos. A prova *online* denominada pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná de “Exames Estaduais da EJA- *Online*” também viabiliza a certificação ou a eliminação das disciplinas que compõem a grade curricular correspondente ao ensino médio. O candidato precisa atingir a média 6,0 em cada uma delas.

Para que uma verdadeira cultura de direitos humanos se constitua na EJA, diferentemente da realidade constatada, a EDH precisa ser a centralidade no currículo dessa modalidade de ensino. Pois, embora as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos tenham sido proclamadas desde 2012, na EJA elas ainda não foram adequadamente inseridas.

Essa averiguação demonstra um contrassenso entre as indicações contempladas nos projetos político-pedagógicos dos CEEBJAs pesquisados, no que se refere aos direitos humanos e à fala dos estudantes. Enquanto que nos PPPs os direitos humanos aparecem não só como um conteúdo, mas como princípio educativo, na prática pedagógica, segundo enunciado por mais de 90% dos respondentes, eles não são abordados.

Todavia, apesar da EDH não estar presente na prática pedagógica dos CEEBJAs pesquisados, não podemos afirmar que o conhecimento dos seus estudantes sobre os direitos humanos seja superficial. A constatação de que eles não têm consciência dos seus direitos, impedindo sua reivindicação, reforçando as diversas formas de violência simbólica a que estão submetidos, seria apenas uma suposição. Para confirmá-la e, ao mesmo tempo, certificar a importância da EDH no contexto da EJA, faz-se necessário ouvir os seus agentes. Afinal, teriam eles consciência dos seus direitos? Quais são as representações sociais desses estudantes sobre os direitos humanos? E, ainda, quais as implicações dessas representações para a inserção da EDH no contexto da EJA?

Pensar nessas implicações requer ouvir aqueles que são silenciados nos processos escolares, dar voz aos “excluídos no interior” para compreender, primeiro, o que eles entendem sobre os direitos humanos para então pensar nas implicações para a EDH a partir das representações dos estudantes. A apreensão e análise dessas representações serão apresentadas no capítulo seguinte.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EJA SOBRE DIREITOS HUMANOS: DA PARTE À COMPREENSÃO DO TODO

Neste capítulo, seguindo os pressupostos do círculo hermenêutico, buscamos compreender “a parte” – as representações sociais sobre direitos humanos dos estudantes matriculados nos CEEBJAs situados no município de Curitiba – para compreendermos os direitos humanos em um contexto mais amplo, no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Procuramos, conforme indica Gadamer (1998, p. 58), estabelecer uma “relação circular entre o todo e suas partes”, para, por meio da interpretação, chegarmos ao nível da compreensão. Para isso, utilizando-nos da apreensão das representações sociais, as quais “são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação [...]” (MARKOVÁ, 2017, p. 363), recorreremos a elas, pois, ainda nas palavras de Gadamer (2007a, p. 37): “[...] é somente com a linguagem que o mundo desponta, que o mundo desponta para nós, na diferencialidade e diferenciação ilimitada de sua automostração [...]”.

Para apreender as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, conforme especificamos no primeiro capítulo, realizamos uma pesquisa empírica com 198 estudantes matriculados em cinco Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos, no município de Curitiba, na etapa correspondente ao ensino médio. Essa pesquisa compreendeu três fases: 1ª) aplicação do questionário aberto e de perfil; 2ª) confirmação das representações sociais emergidas na etapa precedente; 3ª) entrevista coletiva para interpretar as possíveis ancoragens e objetivações das representações sociais. Portanto, neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos nas referidas fases.

5.1 PRIMEIRA FASE: APREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Utilizando a técnica *Delphi*, a qual ocorre em momentos distintos, a primeira fase da pesquisa empírica teve uma característica exploratória, na qual aplicamos um questionário aberto aos estudantes da EJA (ANEXO A). Esse instrumento foi “[...] montado de forma a colher informações preliminares [...], definindo o primeiro *round*” da referida técnica (ANTUNES, 2014, p. 64).

O objetivo dessa primeira fase consistiu em apreender as representações sociais dos estudantes da educação de jovens e adultos sobre direitos humanos. Para tanto, o questionário foi composto de três questões: 1) “O que você entende por direitos humanos?”; 2) “O que você entende por direitos humanos na escola?”; 3) “Na sua escola, são tratadas questões relativas a direitos humanos?”. Os resultados da última indagação já foram retratados no capítulo anterior, no qual chamamos a atenção para o exíguo número de estudantes (menos de 10%) cuja afirmação foi de que os direitos humanos eram abordados na escola. Dessa forma, procedemos à análise das duas primeiras questões, constituídas por duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola.

É importante ressaltar que, em todas as fases, a partir da abordagem processual de Jodelet (2001, p. 22), buscamos apreender as representações sociais considerando-as “[...] concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. Para analisar a realidade social desses estudantes, também, apropriamo-nos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, para compreender a forma como social interfere na constituição dessas representações, ou como abordamos no capítulo dois: a principal contribuição da teoria bourdieusiana para a nossa pesquisa será a de compreender o porquê das representações sociais emergidas pelos estudantes da EJA, considerando o mundo social e o simbólico que atravessam essas representações, identificando a violência simbólica nelas presentes, tendo como objeto os direitos humanos.

5.1.1 Direitos humanos

As respostas dos estudantes da EJA em relação à primeira questão (O que você entende por direitos humanos?) foram agrupadas em categorias, constituindo a dimensão relativa aos direitos humanos. Vale ressaltar que as categorias foram construídas a partir dos pressupostos de Lefevre e Lefevre (2012), utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, na qual agrupamos as ideias semelhantes em uma única categoria descrita por uma expressão-chave que revela o sentido do discurso dos participantes. Algumas respostas se enquadraram em mais de uma categoria, pois apresentaram mais de um sentido. As referidas categorias podem ser visualizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Categorias - Direitos Humanos

Dimensão	Categorias
Direitos Humanos	Direitos fundamentais
	Direito ao trabalho
	Direito à liberdade
	Direito à igualdade
	Direito ao respeito
	Direitos como leis e normas
	Proteção às pessoas em situação de privação de liberdade
	Direitos humanos como privilégio
	Direito à defesa civil
	Direito de ir e vir

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

É interessante observar que, no discurso dos estudantes da EJA, aparecem tanto denúncias como reivindicações. Na categoria “direitos fundamentais”, por exemplo, muitos deles reivindicam direitos básicos para viver com dignidade: alimentação, saúde, vestuário, moradia, segurança, trabalho, educação, liberdade. Conforme alguns depoimentos:

Eu acredito que seja onde o ser humano tenha acesso à comida, roupa, estudos e higiene, liberdade de expressão (Estudante 1).

Tudo o que possa agregar na vida de uma pessoa, como uma boa escola, uma boa saúde, uma casa digna, com comida na mesa, isso tudo, entre outros, é o direito do ser humano (Estudante 13).

Pra mim direitos humanos são direitos que todos temos que ter para conseguir viver com dignidade como: moradia, educação, direito à alimentação, segurança, saúde, etc. (Estudante 26).

Direitos essenciais [...] de acesso aos direitos fundamentais à sobrevivência como água potável, saneamento, educação, tratamento médico/odontológico, à informação (Estudante 37).

Direitos humanos eu acredito que sejam algumas das coisas que garantisse saneamento básico, qualidade de vida para a população, que todos nós precisamos, mas não temos. Vemos uma grande falta da parte do governo (Estudante 52).

É você não permanecer muito tempo na fila do posto de saúde (Estudante 66).

[...] condições melhores de saúde, de alimentação e outros (Estudante 67).

Eu entendo por direitos humanos que falta muito para que nós tenhamos esse direito. Os nossos governantes estão nos deixando no esquecimento.

Tanto o trabalhador, dona de casa, enfim, as pessoas tem que ter mais dignidade nas suas vidas (Estudante 69).

Direito à moradia, trabalho, educação, saúde, boa alimentação e segurança. O que todos deveriam ter, mas não têm (Estudante 156).

Embora o trabalho esteja contemplado na categoria dos direitos fundamentais, a ênfase dada pelos estudantes a esse direito foi tão significativa que o desdobramos em uma nova categoria: “direito ao trabalho”. Equivalente ao principal motivo para o retorno desse público à escola, conforme relatamos no primeiro capítulo, não nos surpreendeu que o trabalho, entre os direitos fundamentais, tenha sido o de maior destaque. Pois esses estudantes buscam melhores condições de vida e sobrevivência por meio do ingresso ou ascensão no mercado de trabalho. Integrantes das classes populares compartilham de um mesmo *habitus* de classe, no qual impera “as urgências temporais”, marcadas por “pressões materiais” (BOURDIEU, 2003, p. 84).

Desprovidos de um capital cultural, essas pressões materiais resultam em um contrassenso na EJA: ao mesmo tempo em que abandonam os estudos em função do trabalho, voltam à escola por esse motivo. Ocorre que muitos desses estudantes, pela falta de um capital cultural institucionalizado (obtenção de diplomas), somado a outros fatores, trabalham na informalidade. Sem carteira assinada, têm seus direitos trabalhistas reduzidos. Por isso, ao representarem os direitos humanos como direito ao trabalho, trazem em seus depoimentos algumas reivindicações:

Ter um salário digno, convênio médico, uma boa escola, alimentação, um bom hospital, médicos (Estudante 18).

Em nossos trabalhos termos o direito de um salário digno com carteira assinada (Estudante 58).

Direitos humanos entendo como trabalho, condições trabalhistas, direito de ter carteira assinada, cargas horárias etc. (Estudante 79).

[...] que todo trabalhador possa ter direito a um trabalho digno e com qualidade. Com direito a uma boa saúde e educação (Estudante 96).

Parece-nos que, na fase adulta, por uma questão de subsistência, a concepção de que, sem educação os demais direitos são violados (HADDAD, 2008; ESTÊVÃO, 2015), é substituída pelo “trabalho”. Para esses estudantes, é por meio do trabalho que os demais direitos são assegurados (saúde, alimentação, educação), e não pela educação.

Além da categoria “direito ao trabalho”, a do “direito à liberdade”, devido à sua significativa menção por parte dos estudantes, também foi destacada da categoria relativa aos direitos fundamentais. Em relação a essa categoria, as reivindicações mais evidentes dizem respeito à liberdade de expressão: *“Direitos humanos é ter liberdade de expressão” (Estudante 45); “De forma alguma a pessoa deve ser privada de sua liberdade de se expressar, privada de sua liberdade, vivendo de forma degradante” (Estudante 115)*. É possível que tal reivindicação seja reflexo das trajetórias escolares desses jovens e adultos, marcadas, muitas vezes, pelo tolhimento do diálogo. Tanto que na questão relativa aos direitos humanos na escola, analisada posteriormente, a categoria “direito ao diálogo” emergiu no discurso dos participantes.

Na categoria “direito à igualdade”, a qual converge com o segundo princípio postulado nas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, o da “igualdade de direitos” (BRASIL, 2012), os estudantes conclamam por direitos iguais, sem qualquer forma de discriminação, seja de classe social, cultura, religião, etnia, opção sexual ou de gênero. Conforme afirmativa de alguns participantes:

Direitos humanos, é igualdade de direitos aprimorados às pessoas, independente de sua classe social [...], cultura, etnia (Estudante 2).

O direito que os seres humanos têm de igualdade (Estudante 17).

Eu entendo que são os direitos que todas as pessoas têm, independentemente de cor, raça ou condições financeiras (Estudante 63).

Igualdade de direitos, independente cor ou raça ou religião e opção sexual (Estudante 102).

Que todos deveriam ter direitos iguais, mas as mulheres ainda não têm direitos iguais aos homens (Estudante 194).

Direitos humanos é igualdade entre os povos, onde tudo que é pra um, também é para o outro. Mas, em nosso país isso fica apenas no papel (Estudante 196).

Nesses depoimentos, observamos o indicativo de superação das desigualdades via reconhecimento das diferenças. Nessa perspectiva, “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade” (CANDAU, 2008, p. 49), mas, sobretudo, de se considerarem as diferenças para a conquista de direitos igualitários.

De certa forma, tal categoria incide na relativa ao “direito ao respeito”, pois os estudantes mencionam a necessidade do respeito, independentemente das diferenças sociais ou culturais: *“Entendo como forma de se viver e relacionar melhor, respeitando a vida, a integridade física e moral de cada pessoa independente de raça ou status social” (Estudante 134); “Direito do ser humano [...] ser respeitado sem discriminação” (Estudante 15).* Também anunciam a importância do respeito mútuo: *“Direitos humanos é respeitar um ao outro” (Estudante 8); “Respeitar o espaço do próximo e suas escolhas” (Estudante 25); “[...] Ser tratado com dignidade, ser respeitado e também saber respeitar” (Estudante 58).*

Concernente à categoria “direitos como leis e normas”, alguns estudantes expressam o entendimento de direitos humanos como um conjunto de leis normativas para gerir a vida em sociedade: *“É tudo aquilo taxado na lei, que limita as ações do ser humano e indica o que tem limite ao fazer algo ou expressar algo” (Estudante 95); “O que eu entendo por direitos humanos são todos os direitos como lei que nós temos, direitos ao nosso favor” (Estudante 105).* Também aparece a conotação de direitos como leis de proteção:

Os direitos humanos são as leis que protegem todo ser humano sendo ele certo ou errado (Estudante 85).

São leis de direitos e deveres para proteger as pessoas, mas no Brasil é uma porcaria, porque protege os bandidos e não os inocentes (Estudante 114).

Nesse último depoimento, observamos a relação com a categoria “proteção às pessoas em situação de privação de liberdade”. Essa visão distorcida dos direitos humanos, conforme denuncia Benevides, (s/d, p. 39), reflete sua ambivalência, afinal “[...] dificilmente um tema esteja tão carregado de ambiguidade e deturpação como esse”. Infelizmente, identificamos no discurso dos participantes a “[...] referência aos direitos humanos no sentido pejorativo ou excludente, identificando a expressão aos direitos dos bandidos” (BENEVIDES, [s.d.], p. 39). Tal constatação fica evidente nos seguintes relatos:

Sei que é um programa que defende o ser humano em algumas ocasiões quando está preso (Estudante 14).

Eu sou totalmente a favor, mas acho que deveria cuidar mais da família, dos trabalhadores, enfim, pessoas de bem e deixar de lado bandidos ou delinquentes (Estudante 64).

Direitos humanos beneficia grande parte de vagabundos, bandidos, tirando totalmente o direito do cidadão se defender. Beneficia alguns e desmoraliza outros (Estudante 101).

Eu não consigo entender os direitos humanos, estão em todos os lugares principalmente nos presídios onde ficam defendendo os criminosos e não as vítimas, aí eu pergunto onde estão os direitos humanos, não deveria ser para todos? (Estudante 186).

Alguns jovens e adultos indicam ainda os direitos humanos como um privilégio das pessoas de maior poder aquisitivo, constituindo a categoria: “direitos humanos como privilégio”. O Estudante 120 argumenta: “No Brasil só as pessoas que têm dinheiro têm seus direitos assegurados”. Consoante a este depoimento, o estudante 20 faz o seguinte desabafo:

Para mim deveria ser mais praticado, hoje direitos humanos está sendo confundido com regalias. Onde está o direito humano quando uma pessoa morre em um leito de hospital por falta de atendimento ou pessoas jogadas nas ruas, sem direito a nada, um zero à esquerda. Não existe direitos humanos para o pobre.

Na categoria “direito à defesa civil”, os estudantes mencionam a prerrogativa da defesa enquanto um direito de todos:

Acho que toda pessoa tem direito de se defender, direito de defesa civil (Estudante 110).

Que toda pessoa tem o direito de se defender de uma suposta acusação sem ser reprimido por outras. É um dos casos que os Direitos Humanos entram em ação (Estudante 125).

Direitos humanos é o direito que o ser humano tem para se defender em todos os sentido (Estudante 128).

É o direito das pessoas se defenderem (Estudante 150).

Em relação à categoria “direito de ir e vir”, nessa primeira aproximação com os participantes da pesquisa, não foi possível extrair uma significação para essa representação, pois as afirmativas dos estudantes foram bastante pontuais:

Direitos humanos são os direitos que todos têm de ir e vir (Estudante 24).

Direito de ir e vir (Estudante 46).

Todos têm direito de ir e vir falando suas ideias para tentar melhorar o mundo (Estudante 51).

Direito de ir e vir, procurar nossos objetivos e correr atrás (Estudante 57).

É o direito de ir e vir, porém infelizmente o ser humano não utiliza muito dos direitos e acaba pecando um pouco porque esquece que seu direito acaba quando começa o direito do próximo (Estudante 89).

Direito de ir e vir de cada ser humano (Estudante 119).

Eu acredito que é o meu direito de ir e vir (Estudante 198).

Interpretados os resultados relativos à nossa primeira aproximação com os estudantes da EJA sobre os direitos humanos, passamos para a segunda dimensão: direitos humanos na escola.

5.1.2 Direitos humanos na escola

A partir da análise das respostas relativas à dimensão “direitos humanos na escola”, com base na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, extraímos oito categorias, as quais estão ilustradas no Quadro 7.

Quadro 7 - Categorias - Direitos Humanos na Escola

Dimensão	Categorias
Direitos Humanos na escola	Direito ao respeito
	Direito à educação de qualidade
	Direito ao estudo
	Direito à igualdade
	Direito à diversidade
	Cumprimento de regras e normas
	Direito à liberdade de expressão
	Direito ao diálogo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

Como podemos observar, três categorias se repetem em relação à dimensão dos direitos humanos: direito à igualdade; direito ao respeito e direito à liberdade de expressão.

Na categoria “direito à igualdade”, novamente os estudantes ressaltam a importância da igualdade de direitos sem qualquer forma de discriminação: *“Que na escola todos devem ter direitos iguais, sem discriminações por raça, cor ou condição financeira. Todos devem ser tratados iguais” (Estudante 194)*. Alertam ainda para as peculiaridades da EJA: *“Todos temos que ser tratados como humanos, sem separações de vida social e também que os professores “alguns” tenham paciência*

com nós alunos, porque como todos somos alunos na idade adulta, certamente, não vamos lembrar do que foi ensinado há 7 anos atrás” (Estudante 9). Reivindicam um tratamento igualitário na escola, independentemente da idade: *“Agora na escola tem que ser todos iguais [...] o jovem, o velho, a criança” (Estudante 190).* E também fazem denúncias: *“Acho que todos os alunos deveriam ter direitos iguais, tem muito racismo e muitos não têm acesso à faculdade” (Estudante 32).*

Em relação à categoria “direito ao respeito”, outra vez expressam a necessidade do respeito mútuo, por se tratar dos direitos humanos na escola, sublinham a importância do respeito entre alunos, professores e demais colaboradores:

Respeito tanto do professor, como dos alunos (Estudante 25).

Respeito aos professores e alunos (Estudante 66).

Direitos humanos na escola e onde professores e alunos têm que respeitar um ao outro (Estudante 132).

Fundamental para que tanto os alunos respeitem uns aos outros, como professores, diretores. Enfim, entender e desenvolver esses direitos é um dever de todos (Estudante 134).

Respeito entre professor e aluno e demais componentes para uma educação de qualidade. A escola já é um direito humano, cujo aluno tem que respeitar (Estudante 163).

Concernente à categoria “direito à liberdade de expressão”, novamente denotam a necessidade de se expressar, expondo ideias ou mesmo questionamentos:

É o direito de se expressar e expor ideias livremente (Estudante 76).

Que todos têm direito de dar opiniões (Estudante 108).

Direitos humanos na escola é quando aluno tem liberdade de expressão perante professores e colegas. Expondo seus pontos de vista, sendo positivos ou não (Estudante 147).

Todos terem o direito de estudar de igual para igual, se expressarem, fazerem perguntas, darem sugestões e ter respeito e comprometimento dentro da sala de aula (Estudante 148).

Como podemos perceber, as três categorias são reiteradas na dimensão relativa aos direitos humanos na escola, apresentando um mesmo sentido: da igualdade de direitos, sem qualquer forma de discriminação; da necessidade do

respeito mútuo e a reivindicação por um maior protagonismo na escola, por meio da liberdade de expressão. O maior protagonismo na escola também aparece na categoria “direito ao diálogo”: os estudantes reivindicam maior diálogo entre eles e os professores: *“É preciso sempre haver diálogo entre aluno e professor” (Estudante 58)*. Também salientam a importância do diálogo na mediação de conflitos: *“Diálogo entre certo e errado para chegar a um acordo” (Estudante 74)*.

As demais categorias apareceram somente na dimensão sobre os direitos humanos na escola, sendo que algumas retratam as carências educativas presentes na EJA. Na categoria “direito à educação de qualidade”, por exemplo, os estudantes expressam um conjunto de fatores a serem observados para a conquista de uma educação de qualidade social no contexto dessa modalidade de ensino, poderíamos dizer, para o alcance de uma qualidade social mínima.

Anteriormente à explanação das representações relativas a essa categoria, fazemos um adendo em relação ao nosso entendimento sobre a qualidade social da educação, a qual difere da lógica de qualidade apregoada pelo mercado. Diferentemente do viés econômico, “A qualidade social da educação escolar não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos [...]” (SILVA, 2009, p. 225). Pelo contrário, ainda conforme a autora:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

A partir do conceito de Silva (2009) sobre a escola de qualidade social, adequando-o para o contexto da EJA, elaboramos a seguinte conceituação: uma escola de qualidade social na Educação de Jovens e Adultos parte da escuta dos seus agentes para que os conteúdos trabalhados em sala sejam pensados a partir da vivência deles, ressignificando as aprendizagens, valorizando os saberes dos educandos para desmistificar o estigma do fracasso escolar que os acompanha. É uma escola em que os direitos humanos, além de serem discutidos interdisciplinarmente, são vivenciados, empoderando os estudantes, levando-os ao

entendimento de que a EJA é um direito humano e que, portanto, precisa ser reivindicada como tal. Entre o seu conjunto de reivindicações, a partir do entendimento de que essa modalidade é um direito e não um favor, as mais imperativas seriam: espaços físicos adequados, materiais didáticos próprios ao seu público, professores com formação específica para atuar nesta modalidade e, conseqüentemente, valorização desses profissionais. Para o atendimento dessas questões, o financiamento na EJA precisaria ser ampliado, por isso, também cabe aqui a luta pela ampliação de seu financiamento.

Pensando nessas questões, para o alcance da qualidade social na Educação de Jovens e Adultos, observamos nas representações dos estudantes pelo menos três fatores, de certa forma, combinados: infraestrutura e material didático apropriado, boa alimentação e professores qualificados. Conforme alguns depoimentos, para que os direitos humanos na escola sejam efetivados, faz-se necessário:

Ter bons professores, banheiros limpos, alimentação (Estudante 18).

Ter direito a uma educação de qualidade, ter uma alimentação boa [...] (Estudante 33).

Salas adequadas, bons professores, livros didáticos (Estudante 55).

Escolas estruturadas, professores preparados, materiais de qualidade (Estudante 61).

De ter salas de aulas adequadas, professores bem-remunerados, livros didáticos para os alunos aprenderem melhor, boa alimentação nos intervalos, escolas adaptadas para deficientes, segurança e outras reivindicações (Estudante 67).

Direitos humanos nas escolas é ter uma sala de qualidade, maior onde os alunos se sintam à vontade. Ter uma água com copos pelo menos para que os alunos matem a sede. Acho que temos direito disso. E quando formos pedir alguma informação que eles nos deem com educação e não com grosseria [...] (Estudante 71).

É você ter o direito de estudar, ter merenda, cadeiras em bom estado, ter professores, materiais, etc. (Estudante 111).

É ter uma sala de aula com os livros didáticos, com iluminação, professores satisfeitos e alunos também (Estudante 192).

As reivindicações desses estudantes retratam as precárias condições de infraestrutura dos CEEBJAs pesquisados. As salas não comportam a quantidade de alunos, a iluminação é insuficiente, muitos estudantes não têm acesso a materiais

didáticos. Infelizmente, esse cenário é o reflexo do baixo investimento do poder público na EJA, igualmente “[...] na posição marginal ocupada pela educação básica de jovens adultos nas prioridades de política educacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124). Nessa perspectiva, identificamos alguns indicativos da violência simbólica exercida pelo Estado, o qual é denominado por Bourdieu (2001a, p. 227; 2004, p. 165), como o “detentor do monopólio da violência simbólica”, pois, ao tratar essa modalidade de ensino de forma secundária, “instaura, entre os eleitos e os eliminados, diferenças simbólicas duráveis” (2001a, p. 212), declinando aos “eliminados”, leia-se “aos estudantes da EJA”, uma educação com o mínimo de qualidade social.

Outro fator bastante enfatizado na fala dos estudantes concernente à educação de qualidade se refere à qualificação dos professores. Observamos na fala dos estudantes 18, 55 e 61 a referência à necessidade de professores preparados para atender à demanda da EJA. Conforme discutimos no capítulo 4 (Educação em Direitos Humanos na EJA: educar na cidadania), a problemática da formação de professores para atuar especificamente nessa modalidade de ensino é histórica. A maioria das licenciaturas não aborda conhecimentos próprios ao público da educação de jovens e adultos. Desse modo, muitos docentes descobrem o que é ser professor da EJA no desenvolvimento da prática pedagógica. Além disso, apesar de as políticas educacionais mencionarem, mesmo que de forma breve, a necessidade de uma formação específica para o docente atuar na EJA, nenhuma ação significativa tem sido realizada para assegurar essa formação.

Diante desse contexto, não podemos suprimir as condições precárias de infraestrutura já relatadas pelos estudantes (salas apertadas, com iluminação inadequada), nem a falta de materiais didáticos, tampouco a reivindicação de “uma boa alimentação”. Pois todos esses fatores incidem na qualidade das aulas dos professores que, a despeito de toda a sua boa vontade, interferem no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a desvalorização desses profissionais também reflete em seu despreparo. Muitos professores trabalham 60 horas semanalmente para atingirem uma remuneração um pouco melhor. Assim, como planejar aulas com uma carga horária tão elevada? A qualidade da educação também está relacionada com a remuneração dos professores. Em razão disso, o estudante 67 apresenta essa reivindicação: “*professores bem-remunerados*”.

Outro aspecto presente na EJA, o qual reforça ainda mais a necessidade de uma formação específica para o professor atuar nessa modalidade, é a diversidade nela presente. Esse aspecto aparece na fala dos estudantes da pesquisa constituindo a categoria “direito à diversidade”. Nela os participantes postulam a necessidade do respeito às diferenças, sejam elas relativas a idade, etnia, opção sexual, classe social ou de crença. Assim justificam:

Ser respeitado por todos, independente da sua classe social, raça ou cor (Estudante 96).

Direito humano na escola significa ter direito de estudar independentemente de qualquer coisa. Ex.: idade, cor e raça (Estudante 128).

Aprendizado de boa qualidade sem preconceito de cor, raça ou sexualidade e crença (Estudante 156).

O respeito entre colegas, tratando de questões específicas como homofobia, bullying, falta de solidariedade com os colegas (Estudante 166).

Direitos na escola é poder estudar com dignidade independente de idade, cor e etc. (Estudante 170).

A diversidade no contexto da EJA é uma característica que tem se intensificado. Na fala dos estudantes, observamos que essa diversidade ultrapassa a questão da idade, peculiaridade dessa modalidade; outras questões precisam ser igualmente consideradas, exigindo, como enfatizamos no quarto capítulo, “[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’ para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52).

A heterogeneidade presente na EJA precisa ser discutida com os estudantes para a promoção do respeito e, ao mesmo tempo, da valorização das diferenças como forma de oposição ao “[...] silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito [...]” (CANDAU 2011, p. 253). Tal constatação conflui com um dos princípios referendados nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos: “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012).

A afirmativa do estudante 125 faz um alerta em relação a uma característica recorrente não só na EJA, mas também no ensino regular, a do abandono escolar pela ocorrência de casos de *bullying*: “*Todo aluno tem o direito de estudar sem ser discriminado por ser uma pessoa leiga ou inculta, sem sofrer bullying, pois isso,*

muitas vezes, faz com que saiam da escola". Tratando-se especialmente da educação de jovens e adultos, muitos alunos, como abordamos no primeiro capítulo, desistem dos estudos por terem reprovado no ensino regular. Quando voltam à escola, nessa modalidade, precisam encontrar um espaço de acolhimento, de valorização, de respeito, para não evadirem novamente. Desse modo, trabalhar com a diversidade na EJA, possivelmente, minimizará a incidência de casos de *bullying*.

Outra categoria bastante enfatizada pelos estudantes concernente aos direitos humanos na escola é a do "direito ao estudo". Nela os participantes também abordam questões sobre a diversidade: *"Direitos humanos na escola para mim é que toda pessoa possa estudar independente de idade ou raça, todos devem ter oportunidade de estudo"* (Estudante 191). Com efeito, o que mais se destaca nessa categoria é a significação do direito ao estudo para o ingresso e possível ascensão no mercado de trabalho. Segundo alguns depoimentos:

Ter direito de estudar para melhorar os conhecimentos e conquistar um trabalho digno e em consequência uma qualidade de vida melhor a seus familiares (Estudante 49).

O ser humano tem direito na escola, para que possa usar seus estudos para crescer futuramente no seu trabalho (Estudante 59).

Direito de poder estudar, se formar, concluir o ensino médio para ingressar na carreira profissional (Estudante 171).

De certa forma, essa categoria "do direito ao estudo" está relacionada à categoria "direito ao trabalho", a qual fora extraída da primeira dimensão (direitos humanos). Novamente os participantes fazem alusão ao trabalho, uma vez que denotam a importância do direito ao estudo para concluir o ensino médio e ascenderem profissionalmente.

O direito ao estudo relacionado ao trabalho é tão significativo para esses estudantes muito mais como uma questão de sobrevivência do que como um fator de mobilidade social. Essa "desilusão" com a escola é consequência de aspirações "[...] frequentemente desmentidas, de forma mais ou menos rápida, pelos veredictos do mercado escolar ou do mercado de trabalho" (BOURDIEU, 2015, p. 136). Um deles, ainda de acordo com o autor, é a própria desvalorização dos diplomas: "Sem paradoxo, é possível afirmar que as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são aqueles que, desprovidos deles, entram no mercado de trabalho" (p. 127). Isso porque há uma "defasagem entre as aspirações produzidas pelo sistema

escolar e sua oferta concreta de oportunidades [...]”. Ou seja, “tendo ingressado, recentemente, no ensino médio, as classes são levadas a esperar, pelo simples fato desse acesso, o que este [o diploma do ensino médio] proporcionava no tempo em que, praticamente, estavam excluídas desse ensino” (BOURDIEU, 2015, p. 135 - Grifos nossos). Quando finalmente têm acesso a esse nível de ensino, descobrem que a correspondência entre essa escolarização e as oportunidades no mercado de trabalho está longe de ser uma regra.

Ameaçados constantemente pelo desemprego e, portanto, pela competição no mercado, ao trabalhador é inculcida “[...] a impressão de que ele não é insubstituível e que o seu trabalho, seu emprego, é de certa forma um privilégio, e um privilégio frágil e ameaçado”, produzindo “[...] uma insegurança subjetiva generalizada”, como explica Bourdieu (1998, p. 121). Como consequência, integrantes das classes populares, em sua maioria, desprovidos de um capital cultural⁴⁹, econômico e social, os estudantes da EJA voltam à escola mais com o objetivo de se manterem “empregáveis” do que com a intencionalidade de ascender socialmente.

Por essa razão, entre os motivos por eles apresentados para retornarem à escola na modalidade da EJA, como vimos no primeiro capítulo, apenas 12% dos participantes indicou o ingresso no ensino superior como principal atenuante. Tal indicativo acentua o “paradoxo mentiroso” do “[...] sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns [...]” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 250). Destarte, ainda nas palavras dos autores:

[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (p. 248).

Finalmente, a última categoria relativa aos direitos humanos na escola: “cumprimento de regras e normas”. Nela os estudantes representam os direitos humanos no contexto escolar como o cumprimento de regras para uma boa conduta. Segundo algumas afirmativas:

⁴⁹ Para Bourdieu (2015, p. 100) uma das variáveis que exprime a redução do capital cultural é justamente “[...] a idade escolar (isto é, a idade para determinado nível escolar)”, sendo “[...] uma forma de capital cultural herdado e, deste modo, o atraso é uma etapa para a rejeição ou eliminação”.

Todo lugar tem regras e na escola você aprende a respeitar os outros e as regras (Estudante 4).

Se limita ao que podemos ou não podemos fazer na lei e a que temos direito (Estudante 95).

É uma forma de termos certeza de segurança, que há uma lei adequada para nós se basear em boa conduta (Estudante 103).

É você cumprir as regras da instituição (Estudante 114).

Respeitar as regras entre alunos e professores (Estudante 123).

É possível que essa visão “normativa” dos direitos humanos, esteja atrelada a uma concepção correlata entre direitos e deveres. Entretanto, tal correlação, segundo argumenta Bielefeldt (2000, p. 199), “[...] não produz uma simetria material, mas apenas *formal*, no sentido de que cada direito corresponda um dever de respeitar o direito das outras pessoas”. Isso significa que, ainda conforme o autor, “[...] seria desastroso querer assegurar uma *simetria material* entre direitos e deveres do ponto de vista jurídico” (p. 199- Grifos do autor). Dito de outro modo, a reivindicação de um direito não pode necessariamente estar condicionada ao cumprimento de um dever. Com efeito, “há décadas é comum ocorrer que regimes autoritários apoiem retoricamente os direitos humanos, mas os solapem ao condicioná-los ao cumprimento de obrigações sociais, estabelecidas e controladas autoritariamente pelo Estado” (BIELEFELDT, 2000, p. 199).

Essa condição totalitária dos direitos humanos contrasta com a concepção contra-hegemônica de direitos humanos, proposta por Santos (2013a; 2013b), tão profícua à realidade social dos estudantes da EJA, pois, em uma perspectiva emancipatória, luta contra a opressão dos grupos excluídos. Talvez, essa representação tenha emergido entre os participantes, porque, no contexto dessa modalidade de ensino, os deveres prevaleçam em detrimento dos direitos, haja vista todas as reivindicações que apareceram nas categorias anteriores, tanto na dimensão relativa aos direitos humanos, como também na dimensão sobre os direitos humanos na escola.

Analisadas as categorias concernentes à primeira fase da pesquisa, a qual teve como objetivo apreender as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, por meio de duas questões abertas: “O que você entende por direitos humanos? E, o que você entende por direitos humanos na escola?”, constituindo duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola,

passamos à análise da segunda fase, cujo propósito foi confirmar as representações emergidas na primeira etapa.

Para termos um parâmetro de comparação entre as representações suscitadas na primeira e na segunda fase, nesta primeira etapa, as representações mais indicadas concernentes à dimensão dos direitos humanos foram: “direitos fundamentais” (30%); “direito à igualdade” (24%) e “direito ao trabalho” (21%). E, em relação à dimensão dos direitos humanos na escola: “direito ao respeito” (23%), “direito à educação de qualidade” (19%) e “direito ao estudo” (19%). Todas essas representações, de acordo com a classificação de Lefevre e Lefevre (2012, p. 84), tiveram “grande força e alta amplitude”, ou seja, “[...] a Representação Social analisada encontra-se fortemente compartilhada por todo o campo analisado”. Foram essas as categorias de maior destaque em ambas as dimensões. Isso quer dizer que foram compartilhadas em todos os CEEBJAs, destacando-se das demais categorias.

Em suma, nesta primeira fase, conforme alusão de Gadamer (2007, p. 118) tínhamos um “rastro”, isto é, “[...] conquistamos uma primeira direção e isso revela algo. Ainda está em aberto para onde o rastro conduzirá”, entretanto, “quando ele é frequentemente percorrido, ele se transforma em caminho”. Por isso, passamos para a segunda fase.

5.2 SEGUNDA FASE: CONFIRMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

A segunda fase da pesquisa compreende o “segundo *round*” da técnica *Delphi*, o qual “[...] retorna para que os informantes originais respondam às novas questões, constituindo assim o segundo *round*. [...]” (ANTUNES, 2014, p. 64). Buscamos, assim, confirmar as representações sociais emergidas na etapa precedente. Nosso objetivo foi “[...] ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos, para compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20). A confirmação dessas representações nos forneceu subsídios para acessar os processos pelos quais as representações sociais são formuladas: a ancoragem e a objetivação. Sobretudo no que se refere ao

primeiro momento da objetivação: a construção seletiva. Nele, conforme explica Abdalla (2008, p. 17), “[...] as informações, as crenças e ideias a respeito do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização” (p. 17), no qual se sobressai o que há de mais significativo.

Considerando que os processos de ancoragem e objetivação ocorrem na constituição das representações sociais, obviamente estavam presentes desde a primeira fase da pesquisa. Entretanto, muitos depoimentos apresentaram mais de um sentido, abrangendo mais de uma categoria sobre os direitos humanos, dificultando assim a interpretação dessas representações, sobretudo em relação ao seu “[...] universo consensual” (JODELET, 2001, p. 30). Nesse sentido, após a organização das respectivas categorias, voltamos a campo para extrair o que há de mais significativo nas representações sociais, buscando acessar a etapa da objetivação correspondente ao “[...] enxugamento do excesso de informação” (ARRUDA, 2002, p. 136).

Tal enxugamento, ou “processo de seleção e descontextualização” (ABDALLA, 2008, p. 17), foi oportunizado pela aplicação do segundo instrumento de pesquisa (APÊNDICE B). Originário das categorias emergidas na primeira fase, com base na técnica do DSC, compreendeu as categorias seguidas de frases explicativas, isto é, “[...] constructos confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes” (LEFEVRE; LEFEVRE 2012, p. 17). Dito de outro modo, essas frases correspondem à “construção do Discurso do Sujeito Coletivo [...] feita com as Expressões-chaves das Ideias Centrais enquadradas na mesma categoria” (p. 79).

Conforme discutimos no segundo capítulo, Moscovici (2011) revela que quanto menos refletirmos sobre nossas representações, mais inconscientes elas serão. Como consequência, exercerão maior influência sobre nós. Partindo dessa premissa, nesta segunda fase, cada participante teve a oportunidade de refletir sobre as representações partilhadas pelo grupo. Diferentemente da primeira etapa, na qual os estudantes escreveram livremente o que entendiam por direitos humanos e direitos humanos na escola, expressando, muitas vezes, mais de uma significação, nesta fase, foram convidados a indicar a categoria que melhor definia sua representação sobre os direitos humanos.

Os resultados dessa fase serão apresentados em dois tópicos separados. Assim como o fizemos na etapa precedente, a interpretação das representações

sociais divide-se em duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola.

5.2.1 Direitos humanos

Para melhor entendimento desta segunda fase, apresentamos na Tabela 21 as categorias concernentes aos direitos humanos, seguidas de suas frases explicativas, acompanhadas do percentual de participantes que as elegeram como a melhor definição de sua representação sobre os direitos humanos. Nesta etapa, buscamos identificar a intensidade e amplitude dessas representações de acordo com os pressupostos de Lefevre e Lefevre (2012).

Tabela 21 - Direitos humanos: representações de estudantes da EJA

Categorias	Frases explicativas (DSC)	Percentual de estudantes
Direitos fundamentais	Direitos humanos são os direitos fundamentais para assegurar a dignidade humana, como: alimentação, vestuário, educação, saúde, liberdade, segurança, trabalho, cultura e moradia.	40,4%
Direito à igualdade	Direitos humanos são a garantia da igualdade para todos sem discriminação, independentemente da classe social, etnia, religião, gênero ou opção sexual.	21,2%
Direito ao trabalho	Direitos humanos é ter assegurado o direito ao trabalho com salário digno, carteira assinada e carga horária compatível aos estudos.	8,2%
Proteção às pessoas em situação de privação de liberdade	Direitos humanos protegem as pessoas em situação de privação de liberdade e os menores infratores. Dessa forma, defendem os criminosos e não as vítimas.	6,2%
Direito de ir e vir	Direitos humanos é ter assegurado o direito de ir e vir, sem discriminação.	5,5%
Direito à liberdade	Direitos humanos são os direitos de liberdade de expressão, escolha e participação de todos os cidadãos.	5,5%
Direito ao respeito	Direitos humanos são a garantia do direito ao respeito mútuo; cada um deve respeitar as escolhas e o espaço do outro, independentemente das suas diferenças.	4,1%
Direitos humanos como privilégio	Direitos humanos são assegurados apenas para as pessoas com maior poder aquisitivo.	3,4%
Direitos como leis e normas	Direitos humanos são leis e normas para assegurar os direitos e deveres de cada cidadão.	3,4%
Direito à defesa civil	Toda pessoa tem o direito à defesa, independentemente de estar certa ou errada.	1,4%
Não responderam		0,7%

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Como podemos observar (Tabela 21), as categorias mais citadas na primeira fase permaneceram nesta segunda etapa como as de maior destaque, sendo escolhidas pelos estudantes como a melhor definição da sua representação sobre direitos humanos. São elas: direitos fundamentais (40,4%); direito à igualdade (21,2%) e direito ao trabalho (8,2%). Estando a primeira categoria com “grande força e alta amplitude”, ou seja, “[...] a Representação Social analisada encontra-se fortemente compartilhada por todo o campo analisado” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 84). Isso significa que a representação social dos direitos humanos como direitos fundamentais foi compartilhada nos cinco CEEBJAs pesquisados. Além disso, apresentou grande força, pois foi escolhida como a mais importante pela maioria dos estudantes.

A categoria do “direito à igualdade” também se manteve em destaque em todos os CEEBJAs. Embora seu percentual (21,2%) represente praticamente a metade do percentual pertinente à categoria dos “direitos fundamentais”, se comparada ao restante das categorias, podemos dizer que ela também apresenta força e alta amplitude.

Já na categoria concernente ao “direito ao trabalho”, apesar de ser a terceira categoria de maior destaque, devido ao percentual de estudantes que a elegeu como a melhor definição de sua representação sobre os direitos humanos (8,2%), não teve tanta força quanto as duas primeiras. Nesse sentido, com base em Lefevre e Lefevre (2012, p. 84), podemos dizer que essa representação possui “baixa força e alta amplitude”, ou seja, “[...] neste caso a Representação Social encontra-se espalhada por todo o campo, mas com baixa frequência”.

Em relação às justificativas para as categorias escolhidas como a melhor representação dos direitos humanos, elas são muito similares aos discursos já analisados na primeira fase: também apresentam denúncias e reivindicações. Contudo, alguns depoimentos relatam situações vivenciadas pelos próprios estudantes. Na categoria dos “direitos fundamentais”, por exemplo, referindo-se ao direito à saúde, a estudante 13, faz o seguinte relato: *“Preciso fazer um exame preventivo e no posto [...] não tem aparelho. Isso já faz um mês. Marcaram fui até lá e não avisaram que o aparelho estava estragado”*. Corroborando, mais alguns estudantes declaram:

No papel todos temos direito à moradia, educação e saúde, mas infelizmente não é tão bonito quanto parece. Ontem tivemos o exemplo de omissão de socorro no 24 horas do [...] (Estudante 23).

A saúde está muito mal atendida, plano de saúde está difícil e pelo SUS pior ainda. Eu sei porque acompanhei o meu pai, fica esperando na fila, mesmo sendo idoso (Estudante 168).

Ao elegerem a categoria “direitos fundamentais”, os estudantes 116 e 141, respectivamente, fazem o seguinte desabafo: *“Bom seria se todos tivessem o direito da alimentação, sua própria moradia, um trabalho digno”; “No meu ponto de vista seria a alternativa 1, porém, infelizmente, 99% de todos esses direitos não são minimamente aplicados na prática”.*

Na categoria do “direito à igualdade”, a estudante 8 também justifica sua escolha relatando uma experiência pessoal:

Eu acho que o direito à igualdade não é assegurado pelo fato de ter muita desigualdade. Vou citar exemplos, então eu sempre me lembro de um caso que aconteceu lá no Bigorriho, eu estava num banco, não sou de uma classe alta, precisava fazer um depósito e fiquei esperando a moça vir colocar os envelopes, pois tinha acabado. Eu estava esperando, esperando já fazia meia hora, de repente chegou uma pessoa com gravata, um homem todo engravatado e sabia dos direitos dele, daí ele foi no vidro bateu e falou: Cadê o envelope daqui? Rapidinho a moça veio, ele disse: o que é isso? Tem que ter, o envelope é obrigatório, a gente precisa. Ai eu vejo uma desigualdade, eu não sabia que tinha o direito de exigir o envelope, muitas coisas a gente não sabe, a gente não usa o direito da gente.

Talvez por partilharem de um mesmo *habitus* de classe, sendo integrantes das classes populares, nessa categoria (do direito à igualdade), entre as mais diversas formas de discriminação já sofridas pelos participantes, sejam elas de classe social, etnia, religião, gênero ou opção sexual, a mais enfatizada está relacionada às diferenças de classes sociais: *“A lei é de ter direito de igualdade, todos têm que ter os mesmos direitos, mas não é assim, tem muita desigualdade humana e discriminação até pelo jeito de falar e se vestir, por ser simples” (Estudante 60).* Conforme ainda o depoimento do estudante 126: *“Se as autoridades fizessem valer o direito de igualdade, o Brasil seria ótimo para se viver, mas não é isto que vivemos no dia-a-dia, onde não temos nem a metade desses direitos cumpridos por nossa diferença de classe social”.*

Na terceira categoria – do direito ao trabalho – os estudantes também fazem alguns relatos, contemplando pelo menos três aspectos: dificuldade em sobreviver dignamente apenas com um salário mínimo; obrigatoriedade da escolarização para

manter o emprego; dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho. Conforme alguns depoimentos:

O salário mínimo deveria nos assegurar a dignidade humana como: alimentação, etc. (Estudante 74).

Hoje em dia as empresas mesmo exigem mais estudos dos funcionários. Dizem: Se você não estudar, não terminar o ensino médio, você não vai subir aqui (Estudante 53).

É difícil conciliar o estudo com o trabalho, venho para aula de manhã, 12:00 vou embora, durmo e volto às 18:00 hrs para o CEEBJA. Saio daqui e vou direto para o trabalho, no qual fico das 23:00 às 07 da manhã. Mas sou obrigado a estar aqui porque a empresa me disse: ou você termina o segundo grau ou dá lugar para outra pessoa. Pra mim chegar a um cargo melhor, no caso de supervisor eu tenho que terminar o ensino médio e fazer um curso técnico porque lá não pega o cargo de supervisor se não tiver estudo (Estudante 164).

O estudante 32 também menciona a questão do trabalho combinado ao estudo para suprir necessidades básicas: *“Porque o fato de poder trabalhar e estudar pode ajudar a família a não passar necessidade”*. Nesse quesito, fica mais uma vez evidente o *habitus* de classe desses estudantes, pois “a proposição fundamental que define o *habitus* como necessidade que se torna virtude nunca é experimentada com tanta evidência quanto no caso das classes populares”. Isso porque, “[...] para elas, a necessidade abrange perfeitamente tudo o que se entende, habitualmente, por esta palavra, ou seja, a privação inelutável dos bens necessários” (BOURDIEU, 2015, p. 350). Privação essa que fica ainda mais gritante na angústia retratada pelo estudante 2:

Eu acho que em algumas situações, o salário não é compatível. Imagine um pai de família tendo que pagar aluguel, como ele vai conseguir comprar comida, pagar a luz que está um absurdo? Eu acho que o salário mínimo deveria ser muito maior. Um pai de família não vai conseguir fazer tudo isso, ou uma mãe solteira, por isso ele deveria ser bem maior.

Talvez, em virtude dessas dificuldades é que alguns estudantes representem os direitos humanos como privilégio das pessoas com maior poder aquisitivo. Tal representação se manifesta na categoria “direitos humanos como privilégio”: *“Porque no Brasil só as pessoas que têm dinheiro têm seus direitos assegurados” (Estudante 120); “Porque só tem direito àqueles que tem poder e dinheiro” (Estudante 121)*. Mencionada por apenas 3,4% dos participantes, abrangendo somente dois CEEBJAs, podemos dizer que essa representação, de acordo com a classificação

de Lefevre e Lefevre (2012, p. 84-85), possui “baixa força e baixa amplitude”, ou seja, são “[...] representações isoladas do campo que pertencem a segmentos restritos e aparecem fracamente compartilhadas”. Ainda conforme os autores, geralmente “[...] são representações novas que estão surgindo, ou então o oposto, representações antigas que se encontram presentes em alguns elementos do campo pesquisado” (p. 85).

O mesmo não ocorreu com a categoria “proteção às pessoas em situação de privação de liberdade”. Mesmo nessa segunda fase, na qual os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre suas representações, ainda assim, infelizmente, essa representação deturpada dos direitos humanos continuou sendo compartilhada por todo o campo: “[...] a sociedade vem sendo cada vez mais oprimida pela criminalidade tirando a liberdade do cidadão, dando mais direito ao criminoso do que para um cidadão” (Estudante 40). Embora escolhida por poucos participantes (6,2%) como a melhor definição de direitos humanos, ela obteve alta amplitude e baixa força, ou seja, permeou os cinco CEEBJAs.

Na mesma condição em relação à amplitude e baixa frequência, a representação dos direitos humanos como “direito de ir e vir” e “direito à liberdade” também se encontram partilhadas por todo o campo. Interessante mencionar que, nessa segunda fase, a representação dos direitos humanos como “direito à liberdade” associada à liberdade de expressão foi acrescida de um novo componente social: a greve dos professores. Essa greve aconteceu no intervalo da primeira para a segunda fase. De acordo com o depoimento do estudante 104: “Cada um precisa se expressar da maneira que quiser, pena que quando isso acontece, na maioria das vezes, não é bem compreendido. Ex.: a greve dos professores”. A integração de uma nova informação ao conjunto prévio de “[...] conhecimentos socialmente estabelecidos” (JODELET, 2005, p. 48) é próprio do processo de ancoragem.

No que se refere ao restante das categorias: “direito ao respeito”, “direitos como leis e normas” e “direito à defesa civil”, todas apresentam baixa intensidade e baixa amplitude. A primeira delas apareceu somente nos CEEBJAs A e B (4,1%), a segunda apenas no CEEBJA D (3,4%) e a última unicamente no CEEBJA C (1,4%).

Após a análise da dimensão relativa aos direitos humanos, passamos à análise da dimensão dos direitos humanos na escola.

5.2.2 Direitos humanos na escola

Na Tabela 22, apresentamos as categorias relativas aos direitos humanos na escola, acompanhadas das frases explicativas (elaboradas a partir do DSC) e o percentual de estudantes que as escolheram como a melhor definição de sua representação sobre os direitos humanos na escola.

Tabela 22 - Direitos humanos na escola: representações de estudantes da EJA

Categorias	Frases explicativas (DSC)	Percentual de estudantes
Direito à educação de qualidade	Direitos humanos na escola é a garantia de uma educação de qualidade com professores qualificados; materiais didáticos; salas adequadas com boa iluminação e maior espaço; boa alimentação e segurança.	34,3%
Direito à igualdade	Direitos humanos na escola é o tratamento igualitário sem qualquer tipo de discriminação, pois todos têm os mesmos direitos.	15,8%
Direito ao estudo	Direitos humanos na escola é a garantia do direito ao estudo; independentemente da idade, todos têm o direito de concluir o ensino médio para melhorar a sua condição profissional, ou mesmo, ingressar no mercado de trabalho.	15,1%
Direito ao respeito	Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre professores, estudantes e funcionários.	13,0%
Direito à diversidade	Direitos humanos na escola é a garantia do respeito à diversidade em relação à idade, etnia, opção sexual, classe social e crença.	5,5%
Direito à liberdade de expressão	Direitos humanos na escola é o direito de se expressar expondo ideias, opiniões e questionamentos.	4,8%
Direito ao diálogo	Direitos humanos na escola é a garantia do diálogo entre aluno e professor para a maior participação dos estudantes.	4,1%
Cumprimento de regras e normas	Direitos humanos na escola é o cumprimento de regras e normas presentes nas leis para uma boa conduta.	3,4%
Não responderam		4,0%

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2015).

Diferentemente da dimensão concernente aos direitos humanos, na qual as categorias com maior grau de compartilhamento entre os estudantes mantiveram-se na primeira e na segunda fase, na dimensão dos direitos humanos na escola, ocorreram alterações. Na primeira etapa, as categorias mais indicadas foram: “direito ao respeito” (23%), “direito à educação de qualidade” (19%) e “direito ao estudo” (19%). Já na segunda fase, figuraram na seguinte ordem: “direito à educação de qualidade” (34,3%), “direito à igualdade” (15,8%) e “direito ao estudo” (15,1%).

Tanto na primeira quanto nesta segunda fase, as justificativas para a escolha da categoria “direito à educação de qualidade” como a representação dos direitos humanos na escola, pautaram-se nos seguintes fatores: infraestrutura, material didático, alimentação, segurança e qualificação dos professores. Com efeito, entre esses elementos, nesta etapa, vigorou a questão da alimentação e da segurança. Segundo alguns relatos: “[...] o que falta muito é a segurança nas escolas, estamos à mercê da criminalidade” (Estudante 67). Corroborando, o participante 165 argumenta: “Não temos nenhum patrulhamento na escola, se chegar alguém aqui rouba todo mundo, qualquer um pode entrar. À noite está abandonado”. A estudante 168 relata ainda um episódio por ela vivenciado: “Acho que precisa de mais segurança, o ano passado fui roubada aqui e até hoje quem pagou o prejuízo foi eu mesma”.

Em relação à alimentação, o estudante 173 menciona: “Muitas vezes não temos alimentação. Chegamos cansados e com fome [...]”. Também retrata a falta de um lugar adequado para fazer a refeição: “Agora até que a merenda está vindo, mas come todo mundo em pé, no lugar e do jeito que der. Não é legal isso para quem vem ficar aqui tanto tempo”.

Na categoria “direito à igualdade”, a qual obteve alta amplitude e intensidade nesta segunda fase, sendo “fortemente compartilhada por todo o campo” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 84), ou seja, pelos cinco CEEBJAs pesquisados, novamente os estudantes ressaltam a questão do direito à igualdade para combater às diversas formas de discriminação que ocorrem no interior da própria escola. Segundo o depoimento do estudante 8: “Nem todas as escolas são equipadas e apropriadas para alunos com deficiência, acho que a discriminação já começa aí”. A estudante 110 reitera: “A discriminação geralmente acontece na escola e devemos passar direitos iguais. Eu já sofri bulliyng no colégio quando pequena e carregamos esse trauma a vida inteira”.

Essa postulação converge com a categoria do “direito à diversidade” (5,5%), embora não tão intensa em termos de compartilhamento entre o grupo quanto a representação do “direito à igualdade” (15,8%), os participantes significam a necessidade do respeito para conviver com a diversidade no espaço escolar. Portanto, na representação social desses estudantes, observamos certa confluência entre essas duas categorias. Afinal, parecem revelar “[...] não só o direito dos

diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença” (CANDAU, 2008, p. 47).

Um aspecto muito presente nas representações sociais dos estudantes da EJA não só nas categorias relativas à igualdade e à diferença, mas também na terceira categoria com maior grau de compartilhamento entre os estudantes do “direito ao estudo” (15,1%) foi a questão da idade. Como já mencionamos na análise concernente à primeira fase da pesquisa, logicamente que o fator da idade é muito citado porque é uma característica própria dessa modalidade de ensino. Com efeito, nesta segunda etapa, sobretudo na categoria do direito ao estudo, cuja representação denota a garantia desse direito independentemente da idade, parece-nos que essa questão é tratada de forma pejorativa. Alguns estudantes mencionam o fator idade como um condicionante para a dificuldade na aprendizagem, remontando ao discurso de que devido à idade *“tem dificuldade no processo de aprendizagem”* (Estudante 131). Ou mesmo, *“[...] apesar da minha idade, estou estudando e já vou terminar o ensino médio e quero estudar mais, fazer o Enem e continuar sempre estudando. Graças às escolas por nos aceitarem para estudarmos”* (Estudante 118).

Nesse último depoimento, “o direito a ter direito ao estudo” fica encoberto pela depreciação que fazem de si mesmos por não estarem na escola na idade “apropriada”. Por isso se sentem “aceitos” pela escola e não integrantes dela. Parece que, embora tal categoria esteja entre as três mais indicadas pelos participantes para a definição dos direitos humanos na escola, o estigma do fracasso ainda se faz presente, constituindo-se quase como um *habitus*, senão como um, isto é, como um “produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de uma disposição quase natural, frequentemente dotada de todas as aparências do que é inato [...]”, constitui “[...] a energia potencial, a força dormente, de onde a violência simbólica [...] extrai sua misteriosa eficácia” (BOURDIEU, 2001a, p. 205). Afinal, tendo os estudantes a convicção em seu fracasso, em seu demérito, atribuem à escola a tarefa de aquiescer o seu direito ao estudo e não de realizá-lo plenamente, considerando, inclusive, todos os aspectos reivindicados na categoria “direito à educação de qualidade”. Parece que, para esses jovens e adultos, o direito ao estudo é assegurado pela “benevolência” do Estado.

A quarta categoria mais indicada como a representação social dos estudantes sobre direitos humanos na escola foi “direito ao respeito”, sendo assinalada por 13%

dos participantes. Novamente os estudantes salientam a importância do respeito mútuo “*para que todos tenham uma boa convivência*” (Estudante 87). Embora essa categoria tenha sofrido um decréscimo da primeira (23%) para a segunda fase (13%), ainda assim, podemos afirmar que possui grande força e alta amplitude, pois continua sendo compartilhada em todo o campo.

O mesmo não ocorreu com as categorias “direito à liberdade de expressão” (4,8%), “direito ao diálogo” (4,1%) e “cumprimento de regras e normas” (3,4%). Se comparadas às demais categorias, tiveram “baixa força e baixa amplitude”, sendo “fracamente compartilhadas” nos cinco CEEBJAs pesquisados (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 84-85).

Empreendidas nossas considerações sobre essa segunda fase da pesquisa empírica, na qual buscamos confirmar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos emergidas na etapa precedente, verificando o seu “[...] universo consensual” (JODELET, 2001, p. 30), por meio da intensidade e amplitude dessas representações (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012), levantamos uma hipótese em relação às possíveis ancoragens dessas representações. Preliminarmente à apresentação de tal hipótese, retomamos alguns dos principais conceitos da ancoragem.

Para o agente representar determinado objeto ou fenômeno, no caso da nossa pesquisa os direitos humanos, ele recorre à memória para classificar, nomear esse objeto com o propósito de torná-lo familiar e integrá-lo “[...] no universo de pensamento preexistente” (JODELET, 2001, p. 35). Assim, ancorar é dar “[...] sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto” (ARRUDA, 2002, p. 136). Por conseguinte, no processo de ancoragem “[...] não há uma representação 'pura', no sentido de independente das outras” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 384). Assim, nas palavras de Jodelet (2005, p. 48):

A ancoragem, como enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela incorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação (Grifos da autora).

Desse modo, ao interpretarmos as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, não podemos, como assinalamos no segundo capítulo, com base em Jodelet (2001), ignorar o contexto no qual elas são produzidas. Ademais, ainda como indica Jodelet (2017, p. 41), as significações realizadas pelos sujeitos sobre determinado objeto manifestam as concepções que eles “[...] têm do social e da relação que mantêm com esse social”.

Portanto, a partir dessas considerações, elencamos uma hipótese da possível ancoragem dessas representações:

Possivelmente, estão ancoradas nas próprias *experiências sociais* dos estudantes da EJA. Pois, nesta segunda fase da pesquisa, ao elencarem as frases como a melhor definição de sua representação sobre direitos humanos, escolhiam-nas com base em suas experiências sociais. É importante ressaltar que “[...] a experiência está diretamente associada à dimensão do *vivido* pelo sujeito que pode ser considerado em níveis mais ou menos abstratos” (JODELET, 2017, p. 434-Grifos da autora). A “noção de experiência vivida”, segundo a autora é “[...] a maneira como as pessoas vivenciam, no seu foro íntimo, uma situação e o modo como elaboram, por meio de um trabalho psíquico e cognitivo, as repercussões negativas dessa situação e das relações e ações que elas desenvolvem na referida situação” (p. 435-436). Notem que tanto nas justificativas relativas à dimensão dos direitos humanos quanto dos direitos humanos na escola, os participantes relatavam acontecimentos por eles vivenciados, destacando as repercussões negativas de cada um deles.

Sobre a primeira dimensão: na categoria dos direitos fundamentais, os estudantes enfatizaram o direito à saúde, retratando a dificuldade em conseguir atendimento nas unidades de atendimento público hospitalar; na categoria do direito à igualdade, relataram experiências de desigualdades sociais; na categoria do direito ao trabalho, explanaram dificuldades e experiências, tais como: sobreviver dignamente apenas com um salário mínimo, a obrigatoriedade da escolarização para manter o emprego e a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho; na categoria do direito à liberdade, referiram-se ao componente social da greve dos professores.

Na dimensão dos direitos humanos na escola, essas experiências sociais foram retratadas nas seguintes categorias: na categoria do direito à educação de qualidade, os participantes expuseram suas vivências em relação à alimentação e a

segurança; na categoria do direito à igualdade, relataram casos de *bullying*; na categoria do direito ao estudo, descreveram como se sentem em relação à idade, referindo-se ao atraso escolar.

Diante dessas constatações, partimos do pressuposto de que as experiências sociais dos estudantes da EJA deram sentido ao objeto representado, qual seja: os direitos humanos. Com efeito, essa é apenas uma hipótese. Eventualmente, essas representações estejam ancoradas em outros elementos, os quais poderão ser desvelados na terceira fase da pesquisa, discutida no item seguinte.

5.3 TERCEIRA FASE: INTERPRETANDO OS PROCESSOS CONSTITUINTES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS

Assumindo uma postura hermenêutica, nossa principal finalidade em todas as fases da pesquisa foi interpretar para chegar ao nível da compreensão. Todavia, “[...] compreender é sempre compreender diversamente” (GADAMER, 2007, p. 88). Por isso recorreremos a tantos instrumentos em diferentes etapas. O objetivo desta terceira, e última fase, consistiu em aprofundar a interpretação dos processos que constituem as representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Para tanto, estabelecemos um diálogo com e entre os estudantes da EJA, por meio de uma entrevista grupal.

Realizamos essa entrevista coletiva nos CEEBJAs pesquisados, exceto no CEEBJA D. Conforme mencionamos no primeiro capítulo, não foi possível realizar a entrevista nesse CEEBJA porque os estudantes já haviam concluído as disciplinas em que aplicamos os instrumentos das fases anteriores, dificultando a reunião dos mesmos participantes.

Para preservar qualquer forma de indução nas representações dos estudantes, a entrevista grupal teve um caráter aberto. Pois, conforme adverte Gadamer (2007, p. 120): “[...] só há um diálogo verdadeiro lá onde o diálogo conduz constantemente ao espaço aberto de novos prosseguimentos. A resposta do outro pode ser uma resposta surpreendente. Esse fato nos coloca diante de uma nova abertura, na qual algo questionável se apresenta”. Desse modo, para estabelecer um diálogo aberto, evitando induções, iniciamos a entrevista com as categorias mais indicadas no segundo instrumento, a saber: direitos fundamentais, direito à igualdade e direito ao trabalho, referente à dimensão dos direitos humanos; direito à

educação de qualidade, direito à igualdade e direito ao estudo, concernente à dimensão dos direitos humanos na escola. Apresentamos as categorias e solicitamos aos participantes que comentassem sobre cada uma delas. Mediamos a entrevista para que todos se pronunciassem, era muito importante que todos tivessem a oportunidade de se expressar.

Em relação à categoria dos direitos fundamentais, novamente os estudantes relataram algumas denúncias sobre o não atendimento de direitos básicos para viver dignamente. Com efeito, correlacionando a categoria dos direitos fundamentais com a categoria do direito ao trabalho, este aparece como a principal reivindicação dos estudantes da EJA. O que confirma a impressão que tivemos desde a primeira fase: para eles é por meio do trabalho que os demais direitos são garantidos. Alguns depoimentos certificam essa constatação:

O trabalho é a base de tudo, se você não tem o trabalho você não tem como dar qualidade de vida para a sua família, para os seus filhos (Estudante 18).

Acredito ser fundamental o trabalho, você ter um trabalho fixo digno, coisa que hoje em dia a gente não tem. Ninguém está tendo estabilidade no Brasil a respeito de trabalho. Então o que está acontecendo: Está todo mundo preocupado com isso aí, vai ter emprego até quando? Nós temos que ter esse direito de ter um emprego, de poder trabalhar, de ter um sustento nosso. O acesso ao trabalho pode assegurar outros direitos (Estudante 80).

Conseguimos assegurar os nossos próprios direitos por meio do esforço do nosso trabalho (Estudante 163).

Eu acredito que tendo o trabalho, conseguimos assegurar os outros direitos. Eu trabalho e a empresa paga plano de saúde e odontológico para mim e minha família. Então, fazem 16 anos que eu não sei o que é entrar em um hospital do SUS (Estudante 164).

A representação de que os demais direitos são assegurados mediante o trabalho remete ao modelo denominado por Koener (2011, p. 67) de “cidadania regulada”, do período do Estado Novo, o qual fora mencionado no terceiro capítulo. Tal modelo restringia os direitos somente aos trabalhadores com carteira assinada, conferindo-lhes a obtenção do “estatuto de cidadão”. Talvez esse modelo se faça presente na representação dos estudantes da EJA em função das suas diversas experiências sociais, marcadas pelo cerceamento de vários direitos, incluindo: alimentação, saúde, moradia. Destarte, no entendimento dos participantes, a única forma de sanar essas necessidades básicas é por meio da remuneração proveniente do seu trabalho.

Por isso, frente à dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, a qual novamente apareceu nesta terceira fase, por uma questão de sobrevivência, a opção por um em detrimento do outro está condicionada ao que Bourdieu (2015) denomina de “escolha do necessário”, a qual pode ser traduzida, diante da luta pela subsistência, mais como uma “determinação” do que propriamente uma escolha. O depoimento da estudante 171 ilustra essa condição: *“Pra mim é muito difícil trabalhar e estudar, pois trabalho por conta, às vezes chego atrasada, mas eu venho. Tem dia que dá vontade de largar do trabalho ou do estudo, mas se largar do trabalho é pior”*. Na mesma conjunção, o estudante 54 relata: *“Há muito tempo eu venho trabalhando dia e noite e através de muitas dificuldades que eu passei eu tive que optar pelo trabalho”*.

Na categoria do direito à igualdade, os estudantes ressaltaram novamente a importância do respeito para com as diferenças. Principalmente no CEEBJA B, dialogaram sobre a necessidade do sistema de cotas para assegurar a igualdade de direitos, porém, manifestaram opiniões divergentes:

Eu acho que não deveria ter cota pra isso, cota pra aquilo, direitos iguais pra todo mundo, independente de raça, religião. Tendo a cota você já está discriminando, então não tem que ter essa tal de lei de cota pra negros (Estudante 50).

Cotas para negro, não tem como comparar as coisas, a maioria aqui na sala é branco, a gente sabe que se a gente for disputar a vaga de emprego com uma pessoa negra a gente acaba passando por ser branco. A gente tem essa consciência, eu tenho essa consciência. A questão das cotas é uma maneira de tentar reparar um erro que já vem do passado. É a reparação de um erro. Não é o ideal, mas é o que acontece hoje (Estudante 52).

Embora a proposta da entrevista grupal tenha sido dialogar sobre as categorias que apresentaram maior amplitude e força nas fases anteriores, surpreendeu-nos que, em todos os CEEBJAs, sem nenhuma exceção, os estudantes mencionassem a questão dos direitos humanos para as pessoas em situação de privação de liberdade. No CEEBJA B, por exemplo, essa representação foi retomada após a constatação de que o direito à igualdade estava longe de ser assegurado. Isso porque, para eles, a distribuição de renda é muito desigual, conforme o depoimento do estudante 52:

Nem todos têm acesso aos direitos fundamentais pelo fato da distribuição de setecentos e alguma coisa. Ou seja, a distribuição está totalmente errada. Porque moramos em um país numa situação ruim. É um absurdo um político ganhar cerca de R\$ 20.000,00 por mês, um preso ganhar novecentos e alguma coisa por estar preso e um trabalhador, que dá renda para o país ganhar um salário mínimo de renda.

A partir desse depoimento, outros estudantes se manifestaram expressando a mesma representação:

Eu acho que os direitos humanos focam muitos nos presos e deixam muito a desejar. Pelo pouco que eu sei dos direitos humanos, penso dessa forma (Estudante 51).

Penso dessa mesma forma, se eu matei, vou para a cadeia e tenho os mesmos direitos e aqui fora a pessoa que morreu, levou um tiro, está em uma cama na UTI “a Deus dará”. O governo não supre as suas necessidades, não dá os remédios. Não pergunta se você morreu ou está bem e a polícia não está nem aí. E na cadeia o preso tem regalias, tem celular, tem droga, tem bebidas, [...] não paga aluguel e ainda ganha um dinheiro para isso? Eu acho errado (Estudante 50).

Sobre os direitos humanos, acho que protege os menores infratores. Então aconteceu comigo e minha família, fomos assaltados por três menores, dentro de casa, entrando na garagem. O que eles fizeram: levaram o carro, tiraram tudo de dentro do carro, levaram celular, os pertences da minha filha, tivemos que ir quatro vezes na delegacia para recuperar o carro, que foi encontrado depenado e sem os pertences. E eles ficaram presos, talvez 40 dias, mas já estão na rua roubando e os pertences nada. Então acho errado eles serem presos e liberados como se nada tivesse acontecido, sem devolver nada e a gente que trabalha não têm direitos (Estudante 53).

Nos demais CEEBJAs, isso também ocorreu, em meio à discussão das categorias mais indicadas no segundo instrumento (direitos fundamentais, direito à igualdade e direito ao trabalho), a representação de que os direitos humanos protegem as pessoas em situação de privação de liberdade e os menores infratores acabava emergindo. No CEEBJA A, essa representação insurgiu no diálogo concernente à categoria “direito ao trabalho”. Ao discutirem sobre a incompatibilidade do salário mínimo, o estudante 18 argumenta:

O salário mínimo é incompatível mesmo com as famílias brasileiras porque um cara que é preso, se trabalhou 30 dias registrado, o salário dele na cadeia vai ser muito maior do que o salário de quem está trabalhando no dia-a-dia. Isso que ele ganha 988,00 por filho que ele tem.

Corroborando, o estudante 11 relata:

Eu acho errado essa questão de ter o salário para o familiar do preso, porque, às vezes, aquele cara que está preso matou um pai de família, matou alguém que tinha 3, 4 filhos ou uma mãe de família. Então acho errado essa questão de defender os menores infratores. Uma outra questão, eles têm prioridade em relação ao emprego de menor aprendiz. Na minha empresa, por exemplo, tem um menor aprendiz e ele não quer nada com nada, ele tá lá porque por ele ser menor infrator não pode ser tirado de lá e muitos adolescentes que são de famílias carentes, que precisam daquela vaga como menor aprendiz não conseguem e aquele que fez errado está tomando a vaga de um adolescente que realmente precisa.

Muitos argumentaram ainda que os direitos humanos se restringiam apenas a essa parcela da população. Conforme depoimento do estudante 1:

Por exemplo, se acontece alguma coisa com um preso, se ele é espancado na cadeia, chama o pessoal dos direitos humanos e ele recebe apoio. Mas, se alguém morre no posto de saúde por falta de atendimento, o pessoal dos direitos humanos vai até lá para saber o porquê essa pessoa morreu? Por isso os direitos humanos não são para todos.

No CEEBJA C, ao discutirem sobre os direitos fundamentais, principalmente no que se refere à alimentação, era visível o desconforto dos estudantes frente às desigualdades sociais e o sentimento de injustiça por eles externado. Sentimento também evidenciado na fase anterior, em que relataram experiências sociais extremamente injustas, relacionadas, principalmente, a questões econômicas, culminando na privação de direitos básicos.

Para melhor entendimento das situações de injustiças sociais, as quais estão manifestadamente correlacionadas à violação de direitos, apoiamo-nos em Fraser (2006, p. 232), que conceitua duas maneiras de compreender a injustiça: injustiça econômica e injustiça cultural ou simbólica. A primeira “[...] se radica na estrutura econômico-política da sociedade”. Como exemplos desse tipo de injustiça, temos:

[...] a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado) (FRASER, 2006, p. 232).

Como observamos nos depoimentos relatados nas fases anteriores, os estudantes da EJA são exemplos aparentes de todas essas formas de injustiças econômicas: exploração, marginalização e privação. Quanto à segunda compreensão de injustiça, denominada por Fraser (2006, p. 232) de cultural ou simbólica, “[...] se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação”. Como exemplos, a autora cita:

a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana).

No que se refere à dominação cultural, conforme evidenciamos no capítulo 3, ela se faz presente na própria escola. Bourdieu e Passeron (2014, p. 45) denunciam que a cultura incorporada pela escola é a da classe dominante, nominando essa condição de arbitrário cultural: “[...] a cultura legítima, isto é, a cultura dotada de legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante”.

Com efeito, se a injustiça econômica é evidente para os agentes da EJA, o mesmo não ocorre com a injustiça cultural ou simbólica. Pelo menos, não em relação ao arbitrário cultural, pois, sendo caracterizado como uma forma de violência simbólica, suas vítimas são inconscientes de sofrê-la. Já em relação ao desrespeito, último exemplo de Fraser (2006) sobre as formas de injustiça cultural ou simbólica, este também foi externado nas representações dos estudantes da EJA em três categorias: direito ao respeito; direito à igualdade (categorias mencionadas nas duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola) e direito à diversidade (categoria da dimensão dos direitos humanos na escola). De certa forma, essas categorias estão correlacionadas, na medida em que os estudantes reivindicam a igualdade de direitos, independentemente da classe social, etnia, cultura ou religião e também manifestam a necessidade do respeito pelas suas diferenças.

Para além do sentimento de injustiça em relação às desigualdades sociais e culturais, os estudantes também exprimem certa indignação no tocante à conjunção das pessoas em situação de privação de liberdade. Para eles, o fato de um infrator ter certos “benefícios” na prisão também se configura como uma injustiça. Assim, como observamos nos depoimentos anteriores, a visão de que os direitos humanos são para os infratores continuou vigorando:

Eu acho uma desigualdade muito grande a pessoa que está presa fazer quatro refeições ao dia porque nós trabalhamos muito, muitas vezes não temos tempo nem de almoçar, por causa da correria do dia-a-dia, estudar, trabalhar, cuidar da casa e pagamos impostos altíssimos, tudo caro, a inflação alta e as cadeias cheias de bandidos comendo tranquilo, ainda têm um salário que eles recebem por mês e o país precisando de trabalho, de pessoas para prestar serviços. E, eles estão na cadeia só recebendo e comendo porque cometeram crimes. Essas pessoas deveriam trabalhar para pagar o que elas comem lá dentro, eu acho uma injustiça muito grande (Estudante 82).

Essa representação deturpada dos direitos humanos, não por culpa dos estudantes, mas sim pelo tipo de informação que têm a respeito desse tema, reflete na sua negação, afinal, conforme a declaração do estudante 80, os direitos humanos são para os “bandidos” e não para os cidadãos:

O melhor exemplo é quando você está esperando para ser atendido no pronto socorro, e chega o bandido. Quem vai ser atendido primeiro? O bandido, ele vai passar na sua frente. Isso aconteceu comigo, eu estava com o pé machucado esperando para ser atendido em um hospital público e tinha um monte de gente quebrada, chegou um bandido baleado, a polícia passou com ele pra dentro e ele foi atendido antes que todo mundo. Por aí nós vemos que os direitos humanos são pra bandidagem e não para o cidadão.

Os estudantes do CEEBJA E também questionam a aplicabilidade dos direitos humanos:

Os direitos humanos atuam quando um policial mata um bandido e quando um bandido mata um policial, por que os direitos humanos não atuam? Direitos humanos estão dentro da cadeia, defendendo bandidos. Bandido apanhou não pode. Agora um policial, um pai de família que morre, e aí onde estão os direitos humanos? [...] O salário de um preso é maior que de um trabalhador aqui fora. O salário de um preso é de novecentos e cinquenta reais e aqui fora é seiscentos e pouco, um salário mínimo (Estudante 164).

O governo gasta mais de mil reais com um preso, fora o custo das tornozeleiras. Se você encostar um dedo em um preso você é processado e eles podem até te matar, mas lá dentro (na cadeia) eles ficam com seus direitos (Estudante 166).

Como já mencionamos, procuramos não intervir nas discussões, mas, para que todos pudessem se expressar, mediamos a entrevista com indagações do gênero: “Todos concordam com essa opinião?”, “Alguém discorda?”. Para nossa surpresa, diante da representação de que os direitos humanos protegem apenas as pessoas em situação de privação de liberdade, somente uma estudante entre os quatro CEEBJAs se manifestou contrária a essa representação:

Eu não concordo que direitos humanos são só para bandidos, eu acho que são pra todos. Bandido é uma consequência dos direitos humanos. [...] No caso, pelo fato de estarem presos irão precisar de certos direitos para viverem dentro da prisão, como a gente também precisa para viver aqui fora (Estudante 75).

Diante de tal posicionamento, questionamos os estudantes sobre a escolha da categoria “direitos fundamentais” no segundo instrumento, eleita por eles como a melhor definição de sua representação sobre os direitos humanos. Pois, sem dúvida, infelizmente, nesta terceira fase, o “universo consensual” (JODELET, 2001, p. 30) das representações emergidas remetia à categoria “proteção às pessoas em situação de privação de liberdade”, escolhida por apenas 6,2% dos participantes na etapa anterior. A resposta foi de que os direitos humanos deveriam contemplar todos os direitos fundamentais, pois só assim seria possível viver dignamente, contudo, conforme afirmativa do estudante 9: *“Isso é só no papel, não existe isso na prática”*. Ou seja, na prática, os direitos humanos não são atendidos, por isso só “defendem os bandidos”. Ao concordar com a afirmativa de que os direitos humanos favorecem os presos, o participante 52 faz o seguinte desabafo: *“É podre. Vamos falar a verdade, que dignidade tem a pessoa que compra casa pela Coabe pra morar num cubículo? Fico extremamente revoltado com isso!”*.

Com efeito, como já mencionamos no segundo capítulo, na constituição de uma representação, no processo de ancoragem, utilizamos a classificação ou categorização que significa “escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2011, p. 63). Essa relação traz algumas implicações: “quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição” (p. 65). O que significa dizer que, dependendo dessa relação – se positiva ou negativa, – aproximamos-nos ou nos distanciamos do objeto representado, pois as representações guiam nossas ações.

E, nesta terceira fase, ficou evidente a relação negativa que os estudantes estabelecem com os direitos humanos, afinal: *“Por aí nós vemos que os direitos humanos são pra bandidagem e não para o cidadão” (Estudante 80)*. Tal relação negativa acaba causando, de certa forma, um distanciamento dos agentes da EJA com a temática dos direitos humanos, prevalecendo a representação de que tais direitos se destinam somente às pessoas em situação de privação de liberdade.

Essa representação é reflexo, no entendimento de Benevides (s/d, p. 39), da ideia deturpada de direitos humanos que foi dissipada após o regime militar, visto que, mesmo aqueles que não viveram o período da ditadura militar, já ouviram “[...] falar do movimento de defesa dos direitos humanos em benefício daqueles que estavam sendo perseguidos por suas convicções e militância política, daqueles que foram presos, torturados, assassinados, exilados, banidos”. Contudo, ainda nas palavras da autora (p. 40):

Infelizmente, terminada a parte mais repressora do regime militar, a ideia de que todos, independentemente da posição social, são merecedores da preocupação com a garantia dos direitos fundamentais e não mais apenas os presos políticos, que já não existiam, não prosperou como era de se esperar.

Pelo contrário, conforme argumenta Viola (2010, p. 17), no “processo de redemocratização” do país “[...] as críticas aos direitos humanos, especialmente as da grande mídia, do pensamento conservador e do Estado autoritário de tipo militar, passaram a identificá-los como defensores de bandidos e marginais”. Como resultado, segundo o mesmo autor, tal pensamento: “[...] continua presente no senso comum da população” (p. 17). Ou seja, ainda circula no “imaginário social” (ALVES-MAZZOTTI, 2008), constituindo representações sociais.

Sabemos que a elaboração de uma representação social se dá por meio da comunicação entre os grupos, ou mesmo, através dos meios de comunicação, os quais exercem uma influência significativa no pensamento individual e coletivo. Como abordamos no segundo capítulo, Jodelet (2001, p. 30) alerta para a força da comunicação midiática, a qual muitas vezes “aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”. Desse modo, acreditamos que a representação dos estudantes da EJA sobre os direitos humanos, relativa à categoria de proteção para as pessoas em situação de privação de liberdade, seja resultado dessa intervenção midiática. O depoimento do estudante 78 reforça essa constatação:

Tem muita coisa envolvida. Basta assistir a televisão e ver o que está acontecendo. Aí ficamos pensando: cadê os direitos humanos, onde estão? [...] dando privilégio para os bandidos e para as pessoas com poder, aquelas que dizem a frase: “Vc sabe quem eu sou?” “Sabe da onde eu vim”?

Vale ressaltar que, em 2015, durante a realização da pesquisa de campo, estava em voga uma ampla discussão sobre o projeto de lei de redução da maioria penal de 18 para 16 anos de idade, o qual se encontra em tramitação. Muitos se posicionavam a favor propagando informações em diferentes meios de comunicação, sendo a *internet* o principal. Se pesquisarmos em qualquer *site* de busca informações sobre o referido projeto, encontraremos reportagens vinculando os direitos humanos à defesa de menores infratores, como também vídeos de parlamentares veiculando críticas retrógradas aos direitos humanos. Além disso, encontramos programas televisivos que, ao exibirem notícias sobre a violência no país, interrogam a aplicabilidade dos direitos humanos para as vítimas, disseminando a representação de que eles prestam apoio somente aos criminosos.

Nesse sentido, conforme abordamos no segundo capítulo, a via de acesso às informações terá um peso na significação das representações pelos agentes. Ao explicar os níveis da ocorrência da comunicação para a constituição de uma representação, com base em Moscovici, Jodelet (2001, p. 30) argumenta que o nível da emergência das representações, o qual concerne às condições sociais que afetam “os aspectos cognitivos”, têm efeitos de “dispersão” de “defasagem das informações” ou mesmo de “distorção” do objeto representado. Isso significa que as informações serão “desigualmente acessíveis de acordo com os grupos” [...].

Em relação ao nível das dimensões das representações, Jodelet (2001, p. 30) indica a influência desse nível na edificação das condutas: “[...] opinião, atitude e esteriótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação midiáticos”. Esses sistemas “[...] têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos esteriótipos” (JODELET, 2001, p. 30). Refletindo sobre esses níveis – o nível de emergência das representações e o nível das dimensões das representações – para a constituição da representação social dos estudantes da EJA sobre direitos humanos, parece que a influência da mídia, muitas vezes a única forma de acesso às informações sobre esse objeto, acabam incidindo na rotulagem dos direitos humanos como proteção aos infratores.

Ao analisar a influência da mídia na propagação da ideologia neoliberal, em sua obra “Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal”, Bourdieu (1998, p. 109) caracteriza a mídia como “[...] um fator de despolitização, que age

prioritariamente sobre as frações menos politizadas do público”, isto é, “[...] sobre os mais desprovidos economicamente e acima de tudo culturalmente. Ela fatalmente estimula uma ação conservadora, de desmobilização dos movimentos críticos” (p. 112). Para alterar essa conjunção, o autor afirma ser preciso “[...] inventar novas formas de comunicação entre os pesquisadores e os militantes, ou seja, uma nova divisão do trabalho entre eles” (p. 77). Bourdieu propõe ainda que os pesquisadores lutem contra o “martelamento da mídia”, expresso em “frases feitas”. “São palavras que parecem inocentes, mas através das quais passa toda uma filosofia, toda uma visão do mundo, que gera o fatalismo e a submissão” (p. 77).

Embora Bourdieu (1998) estivesse se referindo ao “martelamento da mídia” na proliferação das ideias neoliberais, podemos perfeitamente empregar a crítica do autor em relação à ideia deturpada de direitos humanos, disseminada pelos meios de comunicação, a qual, em última análise, não deixa de estar associada à própria ideologia neoliberal. Afinal, ao apregoar a redução do papel do Estado na efetivação dos direitos fundamentais, incluindo a educação, para tal ideologia os direitos devem ser conquistados pelo próprio indivíduo, por meio do capital econômico que o mesmo dispõe. Desse modo, não é interessante que os agentes tenham consciência dos seus direitos e, tampouco, pleiteiem a sua realização. Seria como dizer: “É o medo dos de baixo se revoltarem, um dia, que motiva os de cima a manterem o estigma sobre a ideia de direitos humanos” (BENEVIDES, s/d, p. 40).

Talvez em função do não entendimento da abrangência dos direitos humanos, tendo em vista a representação de que esses direitos se limitam ao atendimento às pessoas em situação de privação de liberdade, nas representações sociais relativas à dimensão dos direitos humanos na escola, ainda apareça a significação de que eles “[...] não têm senão aquilo que merecem” (BOURDIEU, 2003, p. 103).

Consequência da violência simbólica que esses estudantes vêm sofrendo, os seus efeitos aparecem explicitamente nesta terceira fase, principalmente, quando discutimos sobre a categoria da educação de qualidade no contexto da EJA. Embora tenham reivindicado, nas fases anteriores, algumas questões para o alcance de uma escolarização com o mínimo de qualidade (alimentação, infraestrutura, material didático, professores qualificados), a conclusão do diálogo nas entrevistas grupais propendia para a aceitação da atual condição devido à culpabilização por não terem concluído os estudos na idade apropriada.

A questão da alimentação, por exemplo, que foi tão ressaltada na segunda fase, apareceu nesta terceira. Apesar de os estudantes reivindicarem uma alimentação mais adequada, devido ao fato de saírem do trabalho diretamente para a escola, sem tempo ou condições de fazer uma refeição, ainda assim, prevaleceu o conformismo em detrimento da reivindicação do direito à alimentação. Tal comodismo fica explícito na fala do estudante 164:

À noite o lanche está vindo, mas, só bolacha, isso porque a data de validade está vencendo, senão o governo nem mandava. Quero só ressaltar que durante o dia, no colégio estadual que a minha filha estuda a comida é de qualidade. Só aqui que é bolacha, mas também somos adultos, pra nós está bom. Quem mandou a gente não estudar antes.

Corroborando com essa afirmativa, o estudante 168 conclui:

Talvez não tenhamos os mesmos direitos que os alunos do ensino regular porque estamos correndo atrás de uma coisa que deveríamos ter feito lá atrás. Era diferente. Felizmente nós temos escola para estudar, se esforçando a gente consegue.

Nesses dois depoimentos, fica evidente o efeito da violência simbólica em relação “a uma espécie de autodepreciação ou até de desprezo sistemáticos, principalmente visíveis [...]” (BOURDIEU, 2016, p. 56). O qual também é reforçado nas seguintes declarações:

Dentro da possibilidade que é dada ao CEEBJA nós temos uma educação de qualidade (Estudante 1).

Acho que poderia ter mais estrutura no colégio desde uma canha esportiva, um laboratório, mas dentro do que é possível está sendo feito (Estudante 15).

O CEEBJA é uma porta que abriu para muitos adultos e jovens, principalmente, para muitos como eu que são mais velhos. Graças a Deus temos o CEEBJA (Estudante 54).

A parte de estudo está faltando muito. Mas em nosso caso que estamos no CEEBJA, temos que agradecer muito, se não fosse essa ‘porta aberta’ para nós, estaríamos sem opção (Estudante 56).

É assim mesmo, nós no CEEBJA temos o básico, a professora esteve de licença, estava de atestado e não tivemos professor substituto isso deixa a gente com menos aprendizado (Estudante 169).

[...] Nós que estamos em escolas emprestadas não podemos exigir muito da escola. Poderia estar melhor, mas pra gente está bom como está (Estudante 166).

A fala desses estudantes reforça alguns dos sentimentos que, segundo Bourdieu (2016, p. 61), a violência simbólica desencadeia: “vergonha”, “humilhação”, “culpa”. Ao assumirem exclusivamente a culpa pela escolarização tida como tardia, assumem também “uma posição subalterna na sociedade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 40). Conformam-se com as carências educativas porque acreditam ser inferiores, submissos aos demais estudantes, que não apresentam defasagem idade/série.

Outro fator que favorece a perpetuação da violência simbólica na EJA é a convicção dos seus agentes de que o direito à educação não lhes foi negado. Isso ficou mais patente nesta terceira fase. Embora enfatizem o trabalho como principal atenuante para deixarem os estudos, ainda assim, continuam se autorresponsabilizando pela não conclusão dos estudos. Essa constatação é confirmada nos seguintes depoimentos:

Eu acho que o direito à educação não foi negado, mas as coisas acontecem de uma forma que nos obrigam a procurar outros caminhos. No meu caso, por exemplo, eu deixei de estudar porque eu tinha que cuidar de filho, eu tinha que trabalhar, tinha outros objetivos naquele momento. Hoje eu vejo que deveria ter pensado de outra forma, ir atrás, buscar. Eu tive oportunidade de estudar sim, mas como que eu iria estudar se eu tinha um filho, um marido, uma casa para cuidar? [...] Acho que a vida nos obriga a tomar outros rumos que depois a gente se arrepende, no meu caso, não é tarde porque nunca é tarde pra gente buscar aquilo que a gente quer (Estudante 1).

A gente está aqui não porque o direito à educação foi negado. A gente aqui no Brasil é obrigado a amadurecer mais cedo por questões políticas e de sobrevivência, não que isso foi negado (Estudante 14).

Eu parei de estudar, mas não culpo os outros, a culpa foi minha mesmo. Quando há interesse mesmo, ninguém consegue te atrapalhar (Estudante 18).

Contraditoriamente, na mesma entrevista, ao discutirem anteriormente sobre a categoria do “direito ao trabalho”, os estudantes expressam a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, relatando que a opção pelo primeiro em detrimento do segundo se dá por uma questão de sobrevivência. Mas, ao discutirmos sobre a categoria “educação de qualidade”, os mesmos participantes concluem que o direito à educação não lhes fora negado, dando a entender que foi uma questão de escolha e não uma determinação devido às precárias condições de vida e subsistência. Esse paradoxo expressa o efeito inerte que a violência simbólica

causa nesses jovens e adultos, pois não conseguem enxergar as injustiças sociais, por eles sofridas, que estão por trás da não efetividade do direito à educação.

Na discussão relativa à categoria “direito à igualdade”, ao refletirem sobre a igualdade de oportunidades, o estudante 83 denuncia a disparidade entre o ensino ofertado no CEEBJA e no ensino regular, caracterizando a EJA como uma “educação atropelada”:

Na minha opinião a gente tem acesso à educação, não é uma educação de qualidade. Acho que a maioria do pessoal que está aqui está por uma questão de conclusão para ter o ensino médio completo. Já ouvi pessoas dizerem que querem fazer uma faculdade, mas em questão de conteúdo para ficar igual às pessoas que estudaram em um colégio que seja público, mas com mais qualidade é difícil. Aqui é bom, nós temos professores bons, mas é uma educação atropelada, a gente está apenas vendo aquele apanhado de todo um conteúdo baseado no ENEM. É isso que eu vejo no meu ponto de vista. Então em questão de igualdade pra estar almejando algo para o futuro, deixa a desejar.

Mesmo que alguns estudantes tenham concordado com essa opinião, ainda prevaleceu o discurso de que “pra mim está bom”. A fala do estudante 74 ratifica essa visão:

Ele falou tudo. Pra mim que já estou com 42 anos está bom. Vou buscar outros estudos. Mas, para quem é mais jovem, pois temos muitos jovens no CEEBJA só que esse CEEBJA acolhe muitos deficientes também, de manhã tem bastante. Então eu acho que está muito bom, acho que não dá pra cortar é o que está abrindo portas pra gente.

Nesse depoimento, como nas outras falas apresentadas no decorrer desta tese, fica evidente o discurso inferiorizante dos estudantes da EJA. Parece que o campo da educação de jovens e adultos, tendo sua “lógica específica”, institui “um *habitus* específico [...] que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita” (BOURDIEU, 2001a, p. 21). Lembrando que “a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 26).

Desse entendimento, considerando essas vivências, a classe social e o capital cultural dos estudantes da EJA, levantamos a suposição de que o *habitus* específico desses agentes, compreendido como *habitus* secundário, também “proveniente da educação escolar” (SILVA, 2008, p. 95), poderia ser designado como *habitus do fracasso escolar*. Antes mesmo de ingressar no campo da EJA,

esses agentes passaram por trajetórias escolares marcadas pela evasão, reprovação, culminando no sentimento do fracasso. Por isso, como consequência da violência simbólica, ao retomarem os estudos nessa modalidade, reproduzem o discurso de que, mesmo não sendo ofertada uma educação com o mínimo de qualidade, em virtude do seu demérito “para eles está bom”.

Bourdieu (2004, p. 106) argumenta que a violência simbólica “[...] é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, *segundo as formas*, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada” a qual “[...] pode ser produzida publicamente” (Grifos do autor). Ao analisarmos o contexto da EJA, parece que essa forma se dá no discurso da meritocracia, reproduzido, inclusive, pelos seus próprios agentes, vítimas da violência simbólica. Tal discurso surge no diálogo concernente à categoria do “direito ao estudo”.

Assim como nas fases anteriores, novamente os participantes significam o direito ao estudo, independentemente da idade. Com efeito, diferentemente das etapas precedentes, além do direito à conclusão do ensino médio, também discutem sobre o ingresso no ensino superior. Nesse momento, quando alguns questionam a qualidade do ensino ofertado no CEEBJA para aprovação no vestibular, o discurso da meritocracia se destaca. Conforme alguns depoimentos:

Acho que isso [ser aprovado no vestibular mesmo estudando no CEEBJA] vai da capacidade da pessoa. Se ela fez a prova e conseguiu passar é mérito dela. Eu admiro muito as pessoas que passam, isso vai do conhecimento da pessoa (Estudante 11).

Eu acho que se a pessoa quiser, independente da classe social, ela tem hoje possibilidades, pois hoje as pessoas têm mais acesso a internet, a leitura, então se ela quer realmente ela vai conseguir, mesmo sendo mais difícil. Eu fiz o ENEM e só não passei em matemática. E tirei 700 em redação e tenho certeza que muito filhinho de papai zerou na redação. E, assim, eu nem estudei, faz 30 anos que eu não estudo e se eu tivesse me esforçado antes, com certeza eu não estaria aqui, já teria concluído os meus estudos, estaria fazendo faculdade (Estudante 1).

Discutindo sobre suas trajetórias, o estudante 18 expressa o entendimento de que suas escolhas foram equivocadas, apresentando o seguinte exemplo: “*Uma pessoa que cursa administração não vai querer ganhar o mesmo que um engenheiro civil porque quando ele estava fazendo o vestibular pra tentar a faculdade ele teve a mesma opção, ou fazer administração ou engenharia e optou pelo mais fácil [...]*”.

Se nas fases anteriores já encontramos alguns indicativos dos efeitos da violência simbólica nas representações sociais dos estudantes da EJA, nesta terceira fase, eles se fizeram mais perceptíveis, especialmente nas categorias: direito à educação de qualidade, direito à igualdade e direito ao estudo. Tais efeitos, como a culpabilização, a inferiorização e o demérito, reforçam a convicção desses jovens e adultos de que eles “devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons” (BOURDIEU, 2013d, p. 66).

Aferidas nossas considerações sobre essa última fase da pesquisa empírica, triangulando os seus resultados com a primeira e a segunda etapa, presumimos que a ancoragem e a objetivação das representações sociais dos estudantes da EJA podem ser interpretadas a partir das suas duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola.

Quanto à primeira, ao significarem os direitos humanos para pessoas em situação de privação de liberdade, possivelmente essa representação social esteja ancorada na expressão denominada por Bourdieu (1998) de “martelamento da mídia”. No que concerne à objetivação, lembrando que, conforme mencionamos no segundo capítulo, objetivar “é produzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2011, p. 71), tal representação se objetiva na imagem do “bandido”. Destarte, essa representação traz uma dupla significação: de que os direitos humanos atendem somente os criminosos e que, portanto, não são para os estudantes da EJA.

No tocante à dimensão dos direitos humanos na escola, embora denunciem os défices na EJA, significam a educação de qualidade apenas para o ensino regular, expressando o conformismo com as carências educativas existentes nessa modalidade. Tal conformismo provém da culpabilização (consequência da violência simbólica) desses estudantes em relação ao seu atraso escolar. Desse modo, possivelmente essa representação social esteja ancorada na invisibilidade da educação de jovens e adultos, manifesta no não reconhecimento de sua oferta como um direito, mas sim como uma benevolência do Estado. Assim, parece que a objetivação dessa representação, em seu processo de naturalização, concretiza-se na imagem da criança e do adolescente, ou seja, naqueles que não apresentam defasagem escolar.

Infelizmente, a representação sobre os direitos humanos nas dimensões – direitos humanos e direitos humanos na escola –, revelam que, se, de um lado, nas representações sociais sobre direitos humanos, o sentimento de injustiça frente à

violação de direitos é aflorado, por outro lado, nas representações sociais sobre direitos humanos na escola, a reivindicação do direito à educação é silenciada pela violência simbólica que esses estudantes sofrem progressivamente. Em decorrência dessa forma de violência, não se sentem merecedores de tal direito. Destarte, como indica Moscovici (2011), se a representação social é um guia para a ação, ao reconhecerem a EJA não como um direito, mas como um favor, possivelmente não irão reivindicar melhorias nessa modalidade de ensino.

Essas representações reforçam a necessidade de promover uma educação para a cidadania, isto é, educar para o exercício de direitos, desvelando a violência simbólica existente na própria escola. Para tanto, é preciso oportunizar uma “pedagogia do empoderamento” (SACAVINO, 2013, p. 89), por meio da Educação em Direitos Humanos, potencializando “[...] grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 38).

Como explanamos no capítulo anterior, tal pedagogia, compreendida como “[...] uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 38), seria um caminho para desenvolver nos agentes da EJA “[...] habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 38-39).

Reconhecendo a educação como um direito, por meio do empoderamento, propiciado pela EDH, os agentes da EJA exerceriam a cidadania ativa, compreendida como aquela que “[...] institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994, p. 09).

Além disso, conforme adverte Candau (2013, p. 40), se os direitos humanos “[...] não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais”.

Ao darmos voz aos agentes da EJA, entendemos quão impreterível seria incluir nessa modalidade de ensino uma verdadeira cultura de direitos humanos por meio da EDH.

Para além dos argumentos retratados ao longo desta tese para a inserção da EDH no contexto da EJA, trazemos ainda a apreciação de alguns participantes em relação à pesquisa:

Acho importante falar de direitos humanos porque só assim a gente vai conseguir colocar valores nas pessoas, discutindo valores a gente põe valores. É uma forma de conscientizar (Estudante 52).

Achei interessante a pesquisa porque a gente vive isso no cotidiano, mas nunca é questionado (Estudante 75).

Acho que poderia ser mais falado de direitos humanos. Eu, por exemplo, nunca ouvi falar sobre direitos humanos na escola (Estudante 165).

Eu acho que seria importante debater sobre direitos humanos na escola, eu mesma não sei quais são os meus direitos, se tivesse isso na escola eu saberia (Estudante 171).

Refletindo sobre as implicações para a EDH no contexto da EJA, a partir das representações sociais dos seus estudantes, a primeira delas seria a sua inserção, afinal ficou explícito nessas representações que os direitos humanos não são discutidos na educação de jovens e adultos. Evidentemente que essa inserção traz outras implicações, as quais serão abordadas em nosso último capítulo, o qual compõe as considerações finais deste trabalho, com algumas proposições conclusivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EJA

Enquanto “guião emancipatório” (SANTOS, 2001, p. 15), entre os vários agentes situados em diferentes campos que a Educação em Direitos Humanos possa impactar, talvez o mais iminente seja a Educação de Jovens e Adultos. Nele estão pessoas com trajetórias escolares marcadas pela exclusão, convergindo na violação não só do direito à educação, como também de um conjunto de direitos fundamentais/básicos para a garantia da própria subsistência.

Além da conscientização dos direitos individuais e coletivos que a EDH promove, refletindo propriamente sobre a sua inserção no contexto da EJA, acreditamos que ela possa minimizar os efeitos da violência simbólica presentes nessa modalidade de ensino. Essa forma de violência, exercida com a conivência das suas próprias vítimas, desencadeia emoções, sentimentos que podem impelir os sujeitos à aceitação da sua condição de dominação, permitindo a sua subordinação.

A fim de identificar os efeitos da violência simbólica na EJA, confirmando a importância da EDH para esse público, majoritariamente integrantes das classes populares, buscamos dar voz aos seus agentes para responder à questão que norteou o desenvolvimento desta tese: Quais os efeitos da violência simbólica presentes nas representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre direitos humanos e suas implicações para a Educação em Direitos Humanos no contexto dessa modalidade de ensino? Como subsídio para responder tal problematização, além do aporte teórico da TRS de Moscovici, articulada à abordagem processual de Jodelet (2001), utilizamos o “instrumental teórico conceitual” (BRANDÃO, 2010, p. 229) de Bourdieu.

Como nosso principal objetivo consistiu em interpretar essas representações sociais, identificando os efeitos da violência simbólica nelas presentes, adotamos a hermenêutica como método da pesquisa, denominada nesta tese de: hermenêutica crítica dialógica. Atendendo aos pressupostos do círculo hermenêutico, realizamos um constante movimento do todo para as partes e destas ao todo. Por isso, em resposta ao nosso primeiro objetivo específico: “contextualizar os direitos humanos na EJA, principalmente, no tocante ao direito à educação, destacando a violência simbólica nela presente”, refletimos sobre os direitos humanos em um contexto mais amplo até chegarmos ao campo da Educação de Jovens e Adultos. Adotando mais

um princípio hermenêutico referendado por Gadamer (2007a), qual seja: da “consciência histórica”, realizamos um resgate histórico dessa modalidade de ensino para compreender de que forma e a partir de que momento o direito à educação foi assegurado para o seu público em termos de políticas educacionais.

Tal reflexão viabilizou a conclusão de que, embora o direito à educação para a demanda da EJA tenha sido proclamado desde 1988 na Constituição Federal e, mesmo sendo reconhecida como uma modalidade da Educação Básica na LDBN. 9.394/1996, o seu público continua sofrendo uma contínua violação desse direito. À luz do referencial teórico de Bourdieu, concluímos que a exclusão na EJA continua existindo, porém sob uma nova aparência, designada por Bourdieu e Champagne (2013) de “eliminação branda”. Pois, de certa forma, o acesso à escolarização é assegurado nessa modalidade, contudo não há uma preocupação com a permanência dos seus estudantes, haja vista o número expressivo de sucessivas evasões na EJA, o qual foi certificado em nossa pesquisa: 35% do total de participantes já haviam evadido pelo menos uma vez na Educação de Jovens e Adultos.

Essa forma de eliminação acaba reforçando a violência simbólica sofrida por esses estudantes, afinal, aparentemente, eles tiveram uma chance, no caso da EJA, uma segunda chance, de concluir os seus estudos. Diante da sua não conclusão, a responsabilidade sobre esse feito acaba incidindo somente sobre esses sujeitos, reforçando o sentimento do fracasso escolar que, muito provavelmente, já carregam desde o ensino regular. Apesar de muitos, como retratado em seu perfil, não terem a opção de escolha, sendo obrigados a abandonar a escola para o ingresso precoce no mercado de trabalho, ainda assim, a maioria não considera que o direito à educação lhes foi negado, perfazendo o total de 96% dos estudantes.

Para além do estigma do fracasso escolar incorporado pelos agentes da EJA, a violência simbólica nessa modalidade se configura sobre diferentes aspectos, entre eles, destacamos a ação do Estado. Enquanto “monopólio da violência simbólica” (BOURDIEU, 2001a; 2004), reserva um lugar secundário à EJA, manifesto nas próprias políticas educacionais e nos escassos recursos a ela destinados. Essa forma de violência também aparece na ação pedagógica, a qual reforça a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos tem uma função meramente compensatória, sendo caracterizada mais como um favor do que como um direito.

Quanto aos efeitos que a violência simbólica provoca nesses estudantes, após o desenvolvimento da tese, confirmamos que a culpabilização é o que melhor representa essa violência na EJA, pois desencadeia o conformismo com as carências educativas existentes nessa modalidade de ensino. Portanto, para minimizar tal efeito, é necessário desvelar a violência simbólica por meio do conhecimento (BOURDIEU, 2001b). Por isso, defendemos a inserção da EDH na EJA para que os seus agentes se reconheçam enquanto sujeitos de direitos.

Para aprofundar nossa reflexão sobre a EDH, discutimos sobre os seus principais conceitos, fundamentos e princípios. Versamos sobre suas diretrizes, instituídas desde 2012, na qual encontramos a preconização da EDH de forma transversal, perpassando as práticas pedagógicas, a avaliação, a gestão, os materiais didáticos e os documentos institucionais. Nesse sentido, contemplando o nosso segundo objetivo específico: “identificar se a Educação em Direitos Humanos está integrada no currículo da Educação de Jovens e Adultos nos CEEBJAs pesquisados”, analisamos os Projetos Político-Pedagógicos e também colhemos o depoimento dos estudantes dos CEEBJAs em relação aos direitos humanos na prática pedagógica. Identificamos que, em todos os PPPs, a EDH estava referendada, portanto os direitos humanos apareceram seja como conteúdo de uma disciplina específica ou de forma interdisciplinar.

Com efeito, verificamos que o mesmo não acontecia na prática pedagógica, ou seja, menos de 10% do total de 198 participantes afirmou que na escola os direitos humanos eram abordados. Essa análise nos deu indícios de que, embora as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos tenham sido proclamadas desde 2012, na EJA, ela ainda não foi inserida. Tal constatação demonstrou uma incoerência entre os indicativos presentes nos PPPs e nos depoimentos dos estudantes. Afinal, diferentemente das declarações dos participantes, nos PPPs analisados, os direitos humanos estavam referendados.

Embora tivéssemos a suposição de que os estudantes da EJA não tinham consciência dos seus direitos, impedindo sua reivindicação, reforçando as diversas formas de violência simbólica a que estão submetidos, para confirmá-la, certificando a importância da EDH no contexto dessa modalidade, foi preciso ouvir os seus agentes. Desse modo, seguindo os pressupostos do círculo hermenêutico, buscamos compreender “a parte” traçando como terceiro objetivo específico: “Interpretar os processos constitutivos das representações sociais sobre direitos

humanos, identificando os efeitos da violência simbólica nelas presentes”. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica que compreendeu três fases: na primeira, apreendemos as representações sociais dos participantes sobre direitos humanos e direitos humanos na escola; na segunda, confirmamos as representações emergidas; na última, interpretamos os processos constitutivos dessas representações: a objetivação e a ancoragem.

A primeira fase, utilizando a técnica *Delphi*, a qual ocorre em momentos distintos, teve uma característica exploratória. Aplicamos um questionário de perfil e aberto aos 198 estudantes da EJA, etapa correspondente ao ensino médio, situados em 5 CEEBJAs. As respostas coletadas nesse primeiro instrumento contemplaram duas dimensões: direitos humanos e direitos humanos na escola. A partir da análise do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefevre e Lefevre (2012), agrupamos as ideias semelhantes em categorias descritas por uma expressão-chave que revelou o sentido do discurso dos participantes. Desse modo, da dimensão relativa aos direitos humanos, extraímos 10 categorias: Direitos fundamentais; Direito ao trabalho; Direito à liberdade; Direito à igualdade; Direito ao respeito; Direitos como leis e normas; Proteção às pessoas em situação de privação de liberdade; Direitos humanos como privilégio; Direito à defesa civil; Direito de ir e vir. Em sua maioria, expressaram denúncias e reivindicações, retratando o cerceamento de vários direitos.

A dimensão dos direitos humanos na escola compreendeu oito categorias: Direito à educação de qualidade; Direito à igualdade; Direito à diversidade; Direito ao respeito; Direito ao estudo; Cumprimento de regras e normas; Direito à liberdade de expressão; Direito ao diálogo. Nessa dimensão, identificamos diversas demandas dos estudantes para o atendimento de uma educação com o mínimo de qualidade social.

Passando para o “segundo *round*” da técnica *Delphi*, voltamos aos CEEBJAs para que os mesmos participantes preenchessem um novo instrumento composto pelas categorias emergidas na primeira fase, acompanhadas de frases explicativas, construídas a partir do Discurso do Sujeito Coletivo. Buscamos confirmar as representações sociais levantadas na etapa precedente, identificando sua intensidade e amplitude de acordo com os pressupostos de Lefevre e Lefevre (2012).

Os resultados da segunda fase demonstraram que as representações sociais relativas aos direitos humanos com maior destaque, ou seja, eleitas como a melhor definição da representação dos estudantes sobre os direitos humanos, centraram-se nas mesmas categorias indicadas na primeira etapa: direitos fundamentais (40,4%); direito à igualdade (21,2%) e direito ao trabalho (8,2%). Quanto à dimensão dos direitos humanos na escola, ocorreram alterações. Na primeira, as categorias mais indicadas foram: direito ao respeito (23%); direito à educação de qualidade (19%); e direito ao estudo (19%), já na segunda: direito à educação de qualidade (34,3%), direito à igualdade (15,8%) e direito ao estudo (15,1%).

Nessa segunda fase, com base na justificativa dos participantes para a escolha das categorias como a melhor definição da sua representação sobre direitos humanos e direitos humanos na escola, levantamos como hipótese que tais representações estavam ancoradas nas próprias *experiências sociais* dos estudantes da EJA. Pois, as categorias foram escolhidas a partir dessas experiências. Verificamos que, em ambas as dimensões – direitos humanos e direitos humanos na escola –, as justificativas dos participantes relatavam acontecimentos por eles vivenciados. Contudo, essa hipótese foi refutada na terceira fase. Antes de apresentarmos nossas conclusões em relação a essa última etapa, é importante mencionar que, ao cumprirmos a segunda fase, já havíamos contemplado os “dois rounds” que compõe a técnica *Delphi*. Porém, na busca de interpretar as representações sociais, identificando o seu “universo consensual” (JODELET, 2001), voltamos a campo para aprofundar os resultados já obtidos. Afinal, numa perspectiva hermenêutica, “compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel” (GADAMER, 1997, p. 581) e, até então, não havíamos compreendido essas representações hermeneuticamente, isto é, na “[...] relação circular entre o todo e suas partes” (GADAMER, 1998, p. 58).

Foi então, apenas na terceira fase, na qual realizamos uma entrevista grupal, que conseguimos interpretar os processos constitutivos (a ancoragem e a objetivação) das representações sociais dos estudantes da EJA sobre os direitos humanos. Esse dado demonstra o quanto foi importante nos valermos de diferentes instrumentos e procedimentos para interpretar essas representações e, mais, corrobora a afirmação de Gadamer (2007a, p. 124) de que “[...] a unidade de sentido de um texto ou de um diálogo só se constrói na convivência”. Foi só quando os participantes adquiriram maior familiaridade com a pesquisa e com a própria

pesquisadora que as representações foram verbalizadas sem a preocupação com pré-julgamentos.

Para oportunizar um diálogo aberto, sem induzir as representações dos participantes, começamos a entrevista grupal apresentando as categorias mais indicadas na fase anterior, quais sejam: dimensão dos direitos humanos - direitos fundamentais, direito à igualdade e direito ao trabalho; dimensão dos direitos humanos na escola - direito à educação de qualidade, direito à igualdade e direito ao estudo.

Na reflexão sobre a dimensão dos direitos humanos, a principal reivindicação dos estudantes da EJA apareceu em duas categorias: dos direitos fundamentais e do direito ao trabalho. Entre o conjunto de direitos fundamentais o de maior destaque foi o trabalho, reforçando ainda mais a categoria pertinente a esse direito. Para esses jovens e adultos é por meio do trabalho que os demais direitos são assegurados. Com efeito, surpreendentemente, o consenso dessas representações sociais não contemplou nenhuma das três categorias escolhidas anteriormente pelos estudantes como a melhor definição de suas representações sobre os direitos humanos. Em meio ao diálogo dessas categorias, em todos os CEEBJAs, sem exceção, a discussão convergia para a quarta categoria mais citada na segunda fase, não apresentada nessa terceira etapa: Proteção às pessoas em situação de privação de liberdade. Infelizmente, identificamos na ancoragem dessas representações uma relação negativa dos participantes com os direitos humanos.

Concluimos que essa relação negativa pode ser explicada pela comunicação midiática, pois, como abordamos no capítulo anterior, ainda circulam diariamente nos meios de comunicação (*internet*, televisão, redes sociais), informações distorcidas sobre os direitos humanos, carregadas de críticas retrógradas relacionadas a eles. Portanto, a representação deturpada de que os direitos humanos são para “bandidos” ainda é fortemente disseminada, influenciando na constituição de novas representações. O que significa dizer que, possivelmente, tais representações estejam ancoradas no “martelamento da mídia”. Utilizamos essa expressão de Bourdieu (1998) porque não encontramos nenhuma outra que explicasse tão bem a ancoragem dessas representações. Ela encobre a abrangência dos direitos humanos, impedindo, em última análise, a sua própria reivindicação por meio da manutenção do estigma dos direitos humanos

(BENEVIDES, s/d), o qual é retratado no processo de objetivação dessas representações sendo objetivada na imagem do “bandido”.

Na dimensão relativa aos direitos humanos na escola, os efeitos da violência simbólica presentes na EJA ficaram ainda mais eminentes. Na discussão da categoria do direito à educação de qualidade, ao dialogarem sobre as reivindicações que contemplaram tal categoria nas etapas anteriores (alimentação, infraestrutura, material didático, professores qualificados), os estudantes expressaram um conformismo com as carências na EJA. Ao relatarem problemas com a merenda escolar, com a infraestrutura, com a falta de segurança nas escolas, com a falta de acesso aos materiais didáticos, concluíam ser “merecedores” dessas precárias condições por não terem estudado no passado. Tanto que muitos agradeceram pela oportunidade de voltar a estudar, classificando o CEEBJA como uma “porta aberta”. Portanto, não se sentem merecedores do direito à educação de qualidade, imputando tal direito somente às crianças e adolescentes em idade escolar.

Frente a essas considerações, possivelmente as representações sociais dos estudantes da EJA sobre direitos humanos na escola, esteja ancorada na invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos como um direito, sendo entendida como uma benevolência do Estado. Quanto à objetivação dessa representação, a qual pode ser explicada como a produção de “[...] um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2011, p. 71-72), parece que, para os participantes da pesquisa, os direitos humanos na escola remetem à imagem da criança e do adolescente, pois esses não apresentam defasagem escolar, estando no ensino regular.

Ainda sobre a interpretação dessas representações, enfatizamos que interpretar hermeneuticamente também significa ler o símbolo, pois, como argumenta Palmer (1997, p. 53): “A hermenêutica é o sistema pelo qual o significado mais fundo é revelado, para além do conteúdo manifesto”. Portanto, a linguagem é apenas uma forma de comunicação; os gestos, os comportamentos, a própria maneira de falar, são outras formas de se comunicar. Desse modo, mais do que pronunciados nas falas dos estudantes, os efeitos da violência simbólica se fizeram ainda mais fortes em seus gestos, os quais foram observados na pesquisa de campo. Como o próprio Bourdieu (2016, p. 61) explica, esses efeitos “[...] assumem muitas vezes a forma de *emoções corporais*” (Grifos do autor) e, no caso dos participantes, tais emoções foram expressas na vergonha ao relatarem os motivos por terem deixado de estudar; no choro ao recordarem do passado; na angústia ao

relatarem suas experiências pessoais; na baixa autoestima desencadeada pelo sentimento do fracasso.

Os resultados da pesquisa revelaram que os efeitos da violência simbólica na EJA provocam o conformismo dos seus estudantes com as carências educativas presentes nessa modalidade de ensino. Além disso, a não consciência dos seus direitos reforça ainda mais a violência simbólica nela existente. Diante dessa constatação, reiteramos a tese aqui defendida: A Educação em Direitos Humanos pode minimizar os efeitos da violência simbólica presentes na EJA, promovendo a conscientização dos seus agentes para assim lutarem pelos seus direitos individuais e coletivos.

Nessa perspectiva, a partir das representações sociais dos estudantes da EJA sobre os direitos humanos, traçamos possíveis implicações para a Educação em Direitos Humanos no contexto dessa modalidade de ensino, a fim de minimizar os efeitos da violência simbólica nela presentes.

Primeiramente, a EDH precisa ser de fato inserida no currículo da EJA, pois esses estudantes têm o direito de saber que têm direitos, entre eles, a educação em qualquer idade, compreendendo a própria Educação de Jovens e Adultos como um direito humano.

A EDH na EJA precisa promover a reflexão sobre as condições sociais dos seus agentes. Tais condições precisam ser debatidas pelos próprios estudantes, levando-os a entender as diversas formas de exclusão que sofrem e/ou sofreram. É urgente ampliar o olhar sobre a EJA, a qual não se restringe à mera escolarização, destinada a simples reposição do ensino fundamental ou médio. É preciso avançar e entendê-la como uma forma de resgate à dignidade humana. Seus agentes necessitam saber que são excluídos não porque se autoexcluíram, mas porque, marcados por uma realidade desumana, foram excluídos e que, portanto, merecem ser respeitados, sendo-lhes assegurado o direito público subjetivo à educação.

Não é possível promover uma EDH sem que haja o reconhecimento das singularidades desses educandos; cuja história e experiência de vida precisam ser consideradas no cotidiano escolar. Não podemos ofertar uma Educação em Direitos Humanos sem conceber quem são esses educandos, sem valorizar e respeitar toda a vivência por eles acumulada.

A partir desse entendimento, defendemos que, no contexto da EJA, os direitos humanos sejam abordados não de forma “geral e abstrata”, mas que seja

adotada “uma abordagem bastante específica e pessoal, concentrando-se em experiências concretas e práticas, nas quais a relevância e o valor dos direitos humanos podem ser prontamente demonstrados” (MEINTJES, 2007, p. 119). Refletir sobre situações particulares e, ao mesmo tempo, coletivas, pois muitos jovens e adultos compartilham experiências bem próximas, contribuirá para que percebam as violações já sofridas a fim de reivindicá-las, começando pela própria educação. Tal reivindicação, propiciada por meio do empoderamento, fortalecerá a própria cidadania dos agentes da EJA, compreendida aqui como cidadania ativa.

Mas, para que isso seja possível, é necessário pensar na forma de inclusão da EDH na EJA. Conforme consta nas suas diretrizes, a sua inserção pode se dar pela “transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente”; “como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar” e “de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade” (BRASIL, 2012). Considerando que na EJA, os estudantes podem eliminar disciplinas por meio de exames que avaliam os saberes adquiridos no contexto da educação não formal, como, por exemplo, ENEM e “Exames Estaduais da EJA- *Online*”, provavelmente, não cursarão todas as disciplinas. Portanto, se os conhecimentos sobre os direitos humanos forem direcionados a uma disciplina específica, como sociologia, que foi a mais citada nos Projetos Político-Pedagógicos dos CEEBJAs pesquisados, corre-se o risco de não abranger todos os estudantes. O que significa, contrapor-se aos próprios princípios da EDH, pois muitos serão excluídos de uma discussão tão necessária à EJA.

Pensando nessa realidade, talvez a maneira mais assertiva de promover tal inclusão fosse “combinando transversalidade e disciplinaridade” (BRASIL, 2012). Ou ainda, por meio de uma disciplina específica de EDH, sendo comum a todos. Além disso, para construir uma verdadeira cultura de direitos humanos, alicerçada nos fundamentos e princípios da EDH, é preciso pensar na formação dos profissionais da educação, em todos os setores da escola, gestores, equipe pedagógica e, principalmente, os professores, o que demanda a necessidade de uma formação continuada em serviço envolvendo todos esses profissionais.

Quanto aos professores em formação nas licenciaturas que poderão atuar na EJA, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos também preconiza a oferta da EDH para o nível do ensino superior, inclusive, nas licenciaturas, possivelmente, receberão tal formação. Com efeito, para que essa

formação não seja descontextualizada, quer dizer, não condizente à realidade da EJA, fazemos a seguinte proposição: que, nas licenciaturas em que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos é ofertada, a EDH seja trabalhada de forma articulada a ela. O que significa levar em consideração o público ao qual ela se destina em busca de uma pedagogia que articule a EJA como direito humano, o empoderamento e a cidadania ativa, tão necessários aos agentes dessa modalidade de ensino. Tal proposição constitui novas possibilidades de pesquisa para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (orgs). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 108-136.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O sentido do trabalho docente e a profissionalização**: representações sociais dos professores formadores. 123 f. Relatório final de pós-doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- ABRAMOVAY, Miriam. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_arttext> Acesso em: 14 jan. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 20. jan. 2017.
- AMADO, João. Introdução a outras técnicas de recolha de dados. In: AMADO, João. (org). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 233-298.
- ANTUNES, Marcelo Moreira. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 63-71, jan./abr., 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **CONSTRUÇÃO COLETIVA**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 221-230.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, p. 127-147. nov., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6^o ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

BANCHS, María Auxiliadora. Leitura epistemológica da teoria das representações sociais: reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.; TRINDADE, Zeidi Araujo. (orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2014. p. 298-345.

BANCHS, María Auxiliadora. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, n.2, v 1, p 39-60, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia. (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-17.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e Democracia. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 33, 1994. p. 5-17.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e direitos humanos**. [s.l.]: Fundação Carlos Chagas, [s.d]. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/715/731>> Acesso em: 30. mar. 2017.

BÍBLIA. A.T. Amós, V, 24. Português. **Bíblia Sagrada**. 174. ed. Tradução pelos Monges Beneditinos de Maredsous. São Paulo: Ave-Maria, 2007.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos: fundamentos de um ethos de liberdade universal**. Tradução Dankwart Bernsmuller. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. 7. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução Maria Helena Kuhner. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. ver. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O capital social- notas provisórias. Tradução Denise Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. p. 73-78.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. Tradução Albert Stuckenbruck. Revisão técnica Guilherme João de Freitas Teixeira. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c. p. 89-141.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013d. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **Homu academicus**. Tradução Ione Ribeiro do Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, *habitus*, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O sendo prático**. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 295-336.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. “Gostos de classe e estilos de vida”. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D’água, 2003, p. 73-111.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**: aula inaugural proferida no College de France em 23 de abril de 1982. Tradução Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Editora Ática, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Tradução Maria Lucia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Sociologie et démocratie. **Tribune Libre**, Zellige, n. 3, oct. 1996, Service Culturel, Scientifique et de Coopération de l’Ambassade de France au Maroc. Disponível em: <<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/Bsocdemo.html>>. Acesso em: 20. abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE. Patrick. Os excluídos no interior. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Guilherme João de Freitas Teixeira. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 243-255.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. 1, p. 227-241, jan./abr., 2010.

BRASIL. Portal do Bolsa Família. SAS/DAB – Coordenação-Geral de Alimentação e Nutrição. 2017. Disponível em: <<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Decreto n. 8.727 de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 nov. 2014.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil**, 2000-2015. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012 – Seção 1 – p. 48. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/wp/cpa/wp-content/uploads/file/CPA/rcp001_12_Direitos_humanos.pdf> Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.629, de 04 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 nov. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Retificado em 22 jun. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm> Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3. out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9. Jun. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 abr 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11. ago. 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 09 abr. 2013.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 06. Dez. 2014.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05. dez. 2014.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMARGO, Brígido Vizeu; WALCHEQUE, João Fernando Rech; AGUIAR, Adriana. Um panorama do desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais através dos grupos de trabalho. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; CAMARGO, Brígido Vizeu. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**, 2007. p. 181-203.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. In: SACAVINO, Susana B (org.). **Educação em direitos humanos: pedagogias desde o sul**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 38-55.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2 jul./dez. 2011, p.240-255.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**. v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. p. 45-57.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

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

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar., 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Editora Moderna, 1984.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR - Revista internacional de direitos humanos**. Ano 2, n. 2, 2005.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. v.8.n.13, jan./jun. 1999. p. 250-280.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol.31, n.112, p. 939-959. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>, acesso em: 07 dez. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, p. 395-410, set/dez. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **CONSTRUÇÃO COLETIVA**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 17-47.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de.; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. (orgs.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande-PB: EDUFPG, 2016. p. 23-57.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf. Acesso em: 16 mai. 2012.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias (introdução). In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **Direitos humanos, justiça e educação**: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Democracia, justiça e direitos humanos: 'pontos cegos' do discurso humanista na era dos mercados. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 26 n.2, p.179-203. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n2/v26n2a09.pdf>. Acesso em: 09. set. 2016.

EYNG, Ana Maria. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação antro-po-filosófica**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação), Curitiba, 1995. (Mimeo).

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (org). **Direitos Humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 29-58.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior**. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-51.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós socialista". Tradução: Julio Assis Simões. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 14-15, p. 231-239. 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índices. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: hermenêutica e a filosofia prática. Tradução: Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na história. In: **CONSTRUÇÃO COLETIVA**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 69-83.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GILLY, Michel. As Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.321-341.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação de jovens e adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradutor Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia. **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10, 1996. p. 09-35. Disponível em: <<http://www.infocien.org/Interface/Colets/v01n10a001.pdf>>. Acesso em: 25. out. 2016.

GULLAR, José Ribamar Ferreira. Poema: **Corpo a corpo com a linguagem**, 1999.

HABERMAS, Jurgen. Ciências sociais reconstrutivas versus ciências sociais compreensivas. In: HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: BONIN, Iara [*et al*]. **Trajetórias, processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 703-724.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, v. 13 n.37, p.108-130. mai/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract>. Acesso em: 09. abr. 2013.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>> Acesso em: 18. abr. 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Dados do IBGE de 2014, considerando todas as faixas etárias. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Dados do IBGE de 2013, considerando todas as faixas etárias. 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 03 set. 2013.

INEP. Certificação do Ensino Médio. 06 fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/certificacao-ensino-medio>>. Acesso em: 11 maio 2017.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: O Instituto, 2014.

INEP. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 10 ago. 2013.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 53-72.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e a diversidade do saber. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 78-126.

KAUFMANN, Matthias. **Em defesa dos direitos humanos**: considerações históricas e de princípio. Tradução Rainer Patriota. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2013.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Pesquisa de representação social**: um enfoque qualiquantitativo a metodologia do discurso do sujeito coletivo. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, jan./mar. 2015, p. 63-77, 2015.

MAIA Helenice, ALVES-MAZZOTTI Alda Judith, MAGALHÃES, Edith Maria Marques. Representações sociais do trabalho docente: significados atribuídos à dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. In: **Anais do VII Seminário do**

Trabalho: trabalho, educação e sociabilidade. 24 a 28 de maio de 2010. Rede de Estudos do Trabalho/UNESP. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice_Alda_Edith_REP_SOCIAIS_TRAB_DOC_SIGNIFICADOS_ATRIBUIDOS_A_DEDICACAO_POR_PROF_DAS_SERIES_INICIAIS_E_SEUS_FORMADOS_RES.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 163, jan./mar.2017, p. 358-375, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAY, Tim. Entrevistas: métodos e processo. In: MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *Habitus* e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**. Porto Alegre, v.17, n.1, p.281-300, jan./mar, 2011a.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Reflexões acadêmicas “Proposições para o ensino do futuro”: a atualidade das reflexões de Pierre Bourdieu sobre a educação. **Contrapontos**. Itajaí-Sc, v. 11, n. 1, p. 94-103, jan./abr., 2011b.

MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na pedagogia. In: CLAUDE, Richard Pierre; ANDREOPOULOS, George. (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 119-140.

MESQUIDA, Peri. **Seminário de Tese I**. Aula ministrada na PUCPR, Curitiba, 2014. (informação verbal).

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves.; ARAUJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais:** as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas- SP: Autores Associados; Uberlândia- MG: EDUFU, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira 500 anos de História: 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NÓVOA. António. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/30352/23579>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

ONU. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**. 2007. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2016.

ONU. **Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes**. 1984. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/tortura/lex221.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ONU. **Convenção contra Discriminação da Mulher**. 1979. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/1979-conven%C3%A7%C3%A3o-da-onu-contradiscrimina%C3%A7%C3%A3o-de-mulheres/a-5033580>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. 1965. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/pd-eliminacao-discriminac-racial.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 20. Ago. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 24. set. 2014.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, GO: AB, 2000. p. 87-114.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações sociais e psicologia social. Tradução: Juliana Harumi Chinatti. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.; TRINDADE, Zeidi Araujo. (orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik Editora, 2014. p. 402-441.

PARANÁ. Programa Família Paranaense. Secretaria da Família e Desenvolvimento. 2017. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/pagina-1189.html>>. Acesso em: 05 maio 2017.

PARANÁ. **Instrução nº 019/2012 – SEED/SUED**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da educação. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao0192012sued.PDF>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

RIBAS, Marciele Stiegler; EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora. Direitos humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: contribuições das percepções de estudantes. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 55, n. 44, p. 99-120. abr./jun. 2017.

RIBAS. Marciele Stiegler. **'Ser professor' na educação de jovens e adultos**: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RIBEIRO, Vera; NAKANO, Marilena; JÓIA, Orlando; HADDAD, Sergio. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas-SP: Papyrus; São Paulo: Cedi, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SACAVINO, Susana B. Educação em direitos humanos: pedagogias desde o sul. In: SACAVINO, Susana B (org.). **Educação em direitos humanos**: pedagogias desde o sul. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 74-106.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia; Dirceu da Silva; Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, jan./jun.2001, p. 7-34, 2001.

SANTOS, Márcia Maria; ALCHIERI, João Carlos.; FLORES FILHO, Adão José. Encarceramento humano: uma revisão histórica. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Minas Gerais, v. 2, n. 2, p. 170-181, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v2n2/v2n2a12.pdf>>. Acesso em: 21. set. 2017.

SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Neoliberalismo, sua origem e as políticas públicas. In: SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes**. São Paulo: Universidade Metodista, 2007. p.17- 49.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHMIDT, Lawrence Kennedy. **Hermenêutica**. Tradução: Fábio Ribeiro. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio, jun./jul./ago., 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. revista e atualizada, 10. reimpr. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**. Rio Grande do Norte. v. 2, n. 1, p. 90-105, ago., 2008.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso.; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos em representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.; TRINDADE, Zeidi Araujo. (orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2014. p. 830-869.

SPHINX Brasil. **Sphinx rápido**: manual de uso do software. 2ª impressão. Disponível em: <http://www.sphinxbrasil.com/assets/files/produtos/SphinxRapido_Manual_de_uso_d_o_software_verseoant.pdf>. Acesso em: 20. ago. 2017.

TERRAY, Emmanuel. Proposta sobre a violência simbólica. In: ENCREVÉ, Pierre.; LAGRAVE, Rose-Marie. (org.). **Trabalhar com Bourdieu**. Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 303-308.

VIOLA. Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2014.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**. São Paulo, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez., 2007.

WACQUANT, Loic. O poder simbólico na dominação da “nobreza de Estado”. In: WACQUANT, Loic. (org.). **O mistério do ministério** - Pierre Bourdieu e a política democrática. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 149-186.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Questionário – Estudantes da EJA

Escola: _____

1. Sexo:

- Feminino Masculino

2. Idade

3. Cor

4. Estado civil

5. Você trabalha?

- Sim Não

6. Se está trabalhando, qual a sua função?

7. Sua carga horária diária de trabalho é de:

- 4 horas 6 horas
 8 horas Outra, qual? _____

8. Qual a sua renda mensal?

- Menos de um salário mínimo
 De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos
 De 3 a 4 salários mínimos
 De 4 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos

9. Se na sua família outras pessoas trabalham, qual a renda mensal total?

- Menos de um salário mínimo
 De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos
 De 3 a 4 salários mínimos
 De 4 a 5 salários mínimos
 Mais de 5 salários mínimos

10. Em relação a sua moradia, ela é:

- Própria quitada
 Própria financiada
 Alugada
 Cedida
 Em área de ocupação irregular

11. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

- 1 pessoa 2 pessoas 3 pessoas
 4 pessoas Mais de 5 pessoas

12. Quantos cômodos tem sua casa?

- 1 2 3 4 5 6 ou mais

13. Tem acesso ao computador? () Sim () Não. Se sim, onde?

- Em casa Na escola
 Lan House Trabalho
 Outros: _____

14. Sua família está inserida em algum programa social? () Sim () Não. Se sim, quais?

- Bolsa Família
 Programa de aquisição de alimentos - PAA
 Cestas de alimentos
 Programa Família Paranaense
 Outros: _____

15. Qual foi o principal motivo pelo qual você deixou de estudar?

16. Qual foi o principal motivo que o fez voltar a estudar?

17. Você já interrompeu os estudos após matricular-se na EJA? () Sim () Não. Se sim, por quê?

18. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal. Qual você considera mais importante?

- Liberdade Respeito Dignidade
 Vida Saúde Alimentação
 Educação Trabalho Cultura
 Lazer Moradia Segurança

19. Justifique a escolha do direito que você indicou como mais importante:

20. Já teve algum direito violado?

- Sim Não

Se sim, qual ou quais?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS TÉCNICA DELPHI 2ª FASE

REPRESENTAÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Esta é a segunda fase da pesquisa sobre Direitos Humanos com a participação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. As alternativas relacionadas no quadro são representações dos estudantes sobre direitos humanos.

Por gentileza, leia e classifique de acordo com a legenda, o grau de importância que você atribui a cada afirmativa e, posteriormente, indique aquela que melhor define sua representação sobre os **Direitos Humanos**.

LEGENDA: E– Extremamente; M - Muito; R - Razoável; P - Pouco; N - Nenhum; NSA - Não se aplica

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS	Variáveis					
	E	M	R	P	N	NSA
1. Direitos fundamentais - Direitos humanos são os direitos fundamentais para assegurar a dignidade humana, como: alimentação, vestuário, educação, saúde, liberdade, segurança, trabalho cultura e moradia.						
2. Direito à liberdade - Direitos humanos são os direitos de liberdade de expressão, escolha e participação de todos os cidadãos.						
3. Direito à igualdade - Direitos humanos são a garantia da igualdade para todos sem discriminação, independentemente da classe social, etnia, religião ou opção sexual.						
4. Direitos como leis e normas - Direitos humanos são leis e normas para assegurar os direitos e deveres de cada cidadão.						
5. Direito ao respeito - Direitos humanos são a garantia do direito ao respeito mútuo; cada um deve respeitar as escolhas e o espaço do outro, independentemente das suas diferenças.						
6. Proteção às pessoas em situação de privação de liberdade - Direitos humanos protegem as pessoas em situação de privação de liberdade e os menores infratores, dessa forma, defendem os criminosos e não as vítimas.						
7. Direito de ir e vir - Direitos humanos é ter assegurado o direito de ir e vir, sem discriminação.						
8. Direitos humanos como privilégio - Direitos humanos são assegurados apenas para as pessoas com maior poder aquisitivo.						
9. Direito ao trabalho - Direitos humanos é ter assegurado o direito ao trabalho com salário digno, carteira assinada e carga horária compatível aos estudos.						
10. Direito à defesa civil - Toda pessoa tem o direito à defesa, independentemente de estar certa ou errada.						
11. Outro – Indique:						
II. Escolha entre as alternativas 1 a 11 e indique qual delas melhor define direitos humanos , segundo sua representação: N° ____.						
III. Justifique sua escolha:						

REPRESENTAÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Esta é a segunda fase da pesquisa sobre Direitos Humanos com a participação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. As alternativas relacionadas no quadro são representações dos estudantes sobre direitos humanos.

Por gentileza, leia e classifique de acordo com a legenda, o grau de importância que você atribui a cada afirmativa e, posteriormente, indique aquela que melhor define sua representação sobre os **Direitos Humanos na escola**.

LEGENDA: E– Extremamente; M - Muito; R - Razoável; P - Pouco; N - Nenhum; NSA - Não se aplica.

I. ALTERNATIVAS DE RESPOSTAS	Variáveis					
	E	M	R	P	N	NSA
1. Direito à educação de qualidade - Direitos humanos na escola é a garantia de uma educação de qualidade com professores qualificados; materiais didáticos; salas adequadas com boa iluminação e maior espaço; boa alimentação e segurança.						
2. Direito à igualdade - Direitos humanos na escola é o tratamento igualitário sem qualquer tipo de discriminação, pois todos têm os mesmos direitos.						
3. Direito à diversidade - Direitos humanos na escola é a garantia do respeito à diversidade em relação à idade, etnia, opção sexual, classe social e crença.						
4. Direito ao respeito - Direitos humanos na escola é o respeito mútuo entre professores, estudantes e funcionários.						
5. Direito ao estudo - Direitos humanos na escola é a garantia do direito ao estudo; independente da idade, todos têm o direito de concluir o ensino médio para melhorar a sua condição profissional, ou mesmo, ingressar no mercado de trabalho.						
6. Cumprimento de regras e normas - Direitos humanos na escola é o cumprimento de regras e normas presentes nas leis para uma boa conduta.						
7. Direito à liberdade de expressão - Direitos humanos na escola é o direito de se expressar expondo ideias, opiniões e questionamentos.						
8. Direito ao diálogo - Direitos humanos na escola é a garantia do diálogo entre aluno e professor para a maior participação dos estudantes.						
9. Outro – Indique:						
II. Escolha entre as alternativas 1 a 9 e indique qual delas melhor define direitos humanos , segundo sua representação: N° _____.						
III. Justifique sua escolha:						

ANEXO A - QUESTIONÁRIO TÉCNICA DELPHI- 1ª FASE

Percepções sobre Direitos Humanos
1. O que você entende por Direitos humanos ?
2. O que você entende por Direitos humanos na escola ?
3. Na sua escola, são tratadas questões relativas a direitos humanos ? () Sim () Não. Em caso afirmativo, indique de que forma:

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1ª FASE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado a participar de um estudo sobre os Direitos Humanos no Contexto da Educação de Jovens e Adultos cujo objetivo é analisar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre Direitos Humanos. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil e questões relativas ao tema. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na tese ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Marciele Stiegler Ribas, Doutoranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9923-1340; (41)3271-2486 ou ainda, (041) 3248-8231. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2ª FASE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado a participar **da segunda fase** de um estudo sobre os Direitos Humanos no Contexto da Educação de Jovens e Adultos cujo objetivo é analisar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre Direitos Humanos. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário referente às representações sociais, resultantes da primeira fase, sobre direitos humanos e direitos humanos na escola. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na tese ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Marciele Stiegler Ribas, Doutoranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9923-1340; (41)3271-2486 ou ainda, (041) 3248-8231. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Nº RG	Assinatura
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 3ª FASE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado a participar **da terceira fase** de um estudo sobre os Direitos Humanos no Contexto da Educação de Jovens e Adultos cujo objetivo é analisar as representações sociais dos estudantes da EJA sobre Direitos Humanos. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de uma entrevista coletiva referente às representações sociais, resultantes da segunda fase, sobre direitos humanos e direitos humanos na escola. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na tese ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Marciele Stiegler Ribas, Doutoranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9923-1340; (41)3271-2486 ou ainda, (041) 3248-8231. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Nº RG	Assinatura
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			