

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

THAIS CRISTINA DOS SANTOS

**O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE PONTA
GROSSA/PR.**

PONTA GROSSA

2019

THAIS CRISTINA DOS SANTOS

**O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE PONTA
GROSSA/PR.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Estado, Direito e Políticas Públicas

Orientador: Dr. Nei Alberto Salles Filho.

**PONTA GROSSA
2019**

S237

Santos, Thais Cristina dos

O Discurso do Sujeito Coletivo sobre os Direitos Humanos dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de Ponta Grossa/PR / Thais Cristina dos Santos. Ponta Grossa, 2019.
180 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação em direitos humanos. 3. Práticas restaurativas. 4. Educação humanizadora. 5. Cultura de paz. I. Salles Filho, Nei Alberto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 370.19

TERMO DE APROVAÇÃO

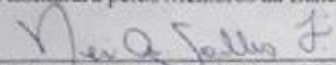
Thais Cristina dos Santos

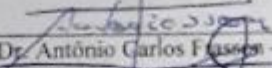
O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SOBRE DIREITOS HUMANOS DOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE PONTA
GROSSA/ PR.

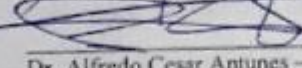
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas,
Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 25 de março de 2019.

Assinatura pelos Membros da Banca:


Dr. Nei Alberto Salles Filho - (UEPG) - Presidente


Dr. Antônio Carlos Frazee - (UTFPR)


Dr. Alfredo Cesar Antunes - (UEPG)

Dr. Eloiza Aparecida Ávila de Matos - (UTFPR) - Suplente Externo

Dr. Silmara Carneiro e Silva - (UEPG) - Suplente Interno

Se “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47) então eu tenho muito a agradecer, pelas oportunidades ao longo de minha vida, as oportunidades oferecidas por Deus, por minha família, por meus amigos, por meu marido e principalmente a meu professor-orientador, que acreditou em minha capacidade, pois se Freire diz que é impossível viver sem sonhar, sem oportunidades, o impossível torna-se mais possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela vida, pela família que me ofereceu, por cada pessoa que eu conheci, cada lágrima que eu derramei, cada tombo que levei e por todas as vezes que consegui levantar, mesmo querendo fechar os olhos e desistir. Pelas amizades, por me possibilitar conhecer a maldade e também conhecer o amor, expresso nos mais simplórios gestos, nos olhos dos que eu não conhecia, e entraram em minha vida sem notar o quanto colaboraram para me fortalecer.

A meus tios e minha mãe Cleide por me ensinar a lutar e não desistir de fazer com que cada pedra de meu caminho se tornasse escadas para meu sonho. A meus irmãos Enrique, Eduarda, Emmanuely e Emmanuel, pois ver seus olhos todos os dias, me deram força para lutar e querer um mundo melhor para eles e meus sobrinhos. A meus amigos, desde a reciclagem até a universidade, que contribuíram para mudar minha vida.

A meu marido Jackson, por entrar em minha vida e me mostrar que o amor existe e que não estou sozinha, por suportar minhas crises, por me abraçar no final da tarde e sempre acreditar que tudo daria certo, por confiar em mim e me apoiar em minhas loucuras, por me mostrar que existem pessoas boas no mundo, e por isso vale a pena continuar tentando.

A meus professores, em especial a professora Christina Miranda, Sandra M. Sheffer, Lenir Mainardes e certamente meu orientador Nei Alberto Salles Filho, um homem sem igual, que acreditou em minha capacidade e me possibilitou correr atrás de meu sonho, que suportou minhas lágrimas, meus devaneios, tornando-se muito mais que um professor, um amigo, um mestre para toda vida, agradeço por compartilhar comigo seus conhecimentos, suas crenças e sua amizade.

Aos responsáveis pelos CEEBJAS Paschoal Salles Rosa e o Complexo Educacional Edgar Zanon por permitir a realização desta pesquisa. As professoras Rosane e Maria Fabiana, por compartilhar seus conhecimentos e ceder parte de suas aulas para a pesquisa. Aos alunos voluntários e a professora Sandra do NRE por contribuir com a documentação iniciar a presente pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa e ao CAPES pela oportunidade da bolsa durante meu segundo ano de pesquisa, que colaborou fortemente para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender o Discurso dos Sujeitos Coletivos (DSC) dos alunos de Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental e médio sobre os Direitos Humanos acima da teoria das Representações Sociais (RS). Para a realização desta pesquisa, foram selecionados dois Centros Educacionais de Educação Básica para Jovens e Adultos da cidade de Ponta Grossa/PR, com dezesseis alunos regulares do ensino médio do período matutino, doze alunos do ensino fundamental do período noturno e dois professores voluntários, responsáveis pelas respectivas turmas. Com abordagem qualitativa, a mesma desenvolveu-se pelo caráter de pesquisa participante sob a ótica da teoria das RS e do DSC. Foram utilizados como técnicas de coleta de dados o diário de campo, a observação participante e questionário com perguntas abertas e fechadas. Para a análise das categorias identificadas foram utilizados o DSC e o software Iramuteq norteados pelas leituras de Paulo Freire (1987; 1999; 2001a; 2001b; 2006) e Santos (2010; 2014), Arroyo (2017), Lefevre e Lefevre (2012; 2014) e Moscovici (1978; 2007). Como resultados, destaca-se que, para compreender o DSC dos alunos quanto aos Direitos Humanos é necessário entender que o meio pode interferir com a compreensão da sociedade sobre um determinado assunto, apreendido pela soma de seu cotidiano, de suas experiências do mundo da vida até as relações sociais tanto dentro da escola, quanto em sua comunidade e o meio de acesso às informações. Desta forma, foi possível compreender que os Direitos Humanos, para os alunos, são expressos por estereótipos moldados tanto pela escola quanto pela mídia, a saber: ajuda aos necessitados e aos presos, um direito para “o outro”. Estes estereótipos se fortalecem ao ponto em que os alunos se veem como trabalhadores itinerários que tiveram seu direito fundamental negado e retirado durante a infância e que, devido a isso, se veem obrigados a retornar à escola para conquistar o mínimo de dignidade humana pela busca do emprego e do conhecimento que o mercado de trabalho tanto lhes exige. Também, pela pesquisa, destaca-se que o DSC é dinâmico podendo sofrer mudanças ao longo da pesquisa, principalmente com o uso de práticas para trabalhar tanto as representações sociais quanto a informação aos participantes da pesquisa. Por fim, destaca-se que através das práticas restaurativas fundamentadas pela EDH, Educação Humanizadora de Paulo Freire, Justiça Restaurativa e pela Educação para Paz, foi possível fomentar o processo reflexivo dos alunos quanto a seus direitos e sobre a importância dos Direitos Humanos, como um direito de todos os humanos, que necessita ser fortalecido diariamente para a criação de uma Cultura de Direitos Humanos, Dignidade Humana e de Paz.

Palavras-chave: Cultura de Paz; Educação de Jovens e Adultos; Educação em Direitos Humanos; Práticas Restaurativas; Educação Humanizadora;

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the Discourse of Collective Subjects (DCS) of the students of Education of Young and Adults of primary and secondary education on Human Rights above the theory of Social Representations (SR). For the accomplishment of this research, two Educational Centers of Basic Education for Young and Adult - CEEBJA of the city of Ponta Grossa / PR, with sixteen regular students of the high school of the morning period, twelve students of the primary school of the nocturnal period and two teachers volunteers, responsible for their respective classes. With a qualitative approach, the same developed by the character of participant research from the point of view of RS and DSC theory. The field diary, participant observation and questionnaire with open and closed questions. For the analyze of the identified categories, it was used the discourse analysis of the collective subject and the Iramuteq software guided by the readings of Paulo Freire (1987, 1999, 2001a, 2001b and 2006) and Santos (2010, 2014), Arroyo (2017), Lefevre and Lefevre (2012, 2014) and Moscovici (1978, 2007). In order to understand the students' DSC about Human Rights, it is necessary to understand that the medium can interfere with the understanding of society on a certain subject, apprehended by the sum of its daily life, its experiences in the world of life to social relationships both within the school, and in their community and their means of access to information. In this way, it was possible to understand that human rights for students are expressed by stereotypes shaped by both the school and the media, such as: helping the needy and the prisoners, a right for "the other." These stereotypes are strengthened to the point that students who see themselves as itinerant workers who had their fundamental right denied and withdrawn during childhood and who, because of these, are forced to return to school to attain the minimum of human dignity by the search of the the labor market demands them. Also, through the research, it is emphasized that social representations are dynamic and can undergo changes throughout the research, mainly with the use of practices to work both the social representations and the information to the participants of the research. Finally, it is possible to emphasize that through restorative practices based on EDH, Humanistic Education of Paulo Freire, Restorative Justice and Education for Peace, it was possible to foster students' reflective process regarding their rights and the importance of Human Rights, such as a right of all humans, which needs to be strengthened daily for the creation of a Culture of Human Rights, Human Dignity and Peace.

Keyword: Education in Human Rights; Restorative practices; Youth and Adult Education; Culture of Peace; Restorative Justice; Humanizing Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Normas primárias e secundárias.....	45
Figura 2	Proficiências médias por nível de alfabetismo 2001-2018.....	57
Figura 3	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.....	59
Figura 4	Estrutura exterior- CEEBJA PSR.....	84
Figura 5	Estrutura CEEBJA CEEZ.....	86
Figura 6	Localização os Conjuntos habitacionais do programa MCMV.....	89
Figura 7	Análise de Similitude – razões para interrupção dos estudos.....	99
Figura 8	Motivação para retorno aos estudos.....	101
Figura 9	Similitude: Motivação para retorno aos estudos.....	106
Figura 10	Atividades nas Instituições de Ensino – PSR e CEEZ.....	115
Figura 11	Similitude Check-in. PSR e CEEZ.....	117
Figura 12	Similitude Pós Dinâmica PSR e CEZZ.....	118
Figura 13	WordCloud Pós Dinâmica – PSR.....	119
Figura 14	WordCloud Pós Dinâmica: CEEZ.....	120
Figura 15	Visita a Sanepar – Chegada.....	124
Figura 16	Sanepar: Apresentação sobre níveis de limpeza da água.....	124
Figura 17	Sanepar: Níveis de limpeza da água nas piscinas.....	125
Figura 18	Visita a Sanepar – Apresentação as redes de saneamento.....	127
Figura 19	Jogo da água praticado com os participantes.....	127
Figura 20	Jogo 17 ODS – PSR e CEEZ aplicado com os participantes.....	130
Figura 21	Check-in das práticas restaurativas – CEEBJA PSR.....	136
Figura 22	Práticas Restaurativas somadas as téc. da JR. CEEBJA PSR.....	137
figura 23	Práticas Restaurativas somadas as téc. Da JR. CEEBJA CEEZ.....	138
Figura 24	Compreensão dos D. H. antes dos encontros – PSR e CEEZ.....	142
Figura 25	Evocação sobre os Direitos Humanos após os encontros.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Analfabetismo: segundo município (2010): Menor incidência.....	60
Gráfico 2	Idade dos alunos voluntários.....	92
Gráfico 3	Cor/Raça dos Alunos Voluntários.....	93
Gráfico 4	Cor/Raça - analfabetos com 15 anos ou mais em Ponta Grossa/PR..	94
Gráfico 5	Motivação para interromper os estudos.....	97
Gráfico 6	Análise de gráfico – Iramuteq: razões para interrupção dos estudos..	98
Gráfico 7	Motivação para retorno aos estudos.....	100
Gráfico 8	Responsável familiar.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil.....	56
Quadro 2	Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo..	56
Quadro 3	Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade cor/raça...	113
Quadro 4	Resumo da sequência da atividade do 1º encontro.....	114
Quadro 5	Resumo da sequência da atividade do 1º encontro.....	123
Quadro 6	Resumo da sequência da atividade do 2º encontro.....	123
Quadro 7	Resumo da sequência da atividade do 2º encontro.....	133
Quadro 8	Resumo da sequência da atividade do 1º encontro.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Revisão de literatura inicial e seletiva.....	73
Tabela 2	Sexo dos alunos voluntários por CEEBJA.....	90
Tabela 3	Relação de Empregabilidade dos (as) voluntários (as).....	95
Tabela 4	Situação de Moradia.....	103
Tabela 5	Situação de moradia: estrutura.....	104
Tabela 6	Evocações quanto as Direitos Humanos antes das práticas.....	141

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
EDH	Educação em Direitos Humanos.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	Instituto Nacional de Estudos e Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
JR	Justiça Restaurativa.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PNASC	Programa de Alfabetização e Cidadania
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PPGCSA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos.
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
SME	Secretaria Municipal da Educação.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS), DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL.....	20
1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.....	20
1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO.....	23
1.3 O PENSAMENTO CIENTÍFICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	27
2 DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO PARA FOMENTO DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DE PAULO FREIRE.....	31
2.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.....	31
2.1.1 Educação em Direitos Humanos (EDH)	35
2.3 O BRASIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	41
2.4 PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	43
2.4.1 Justiça Restaurativa e as Práticas Restaurativas.....	46
2.4.2 Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz.....	48
3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	50
3.1 RESGATE HISTÓRICO SOBRE O ANALFABETISMO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....	51
3.1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	61
3.1.2 Educação e suas Possibilidades.....	66
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
4.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	70
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	73
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	80
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	86
5 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS.....	87
5.1 PERFIL DO PÚBLICO PESQUISADO.....	90
5.2 CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) DOS ALUNOS DA EJA SOBRE OS DIREITOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....	109
5.3 ZONA MUDA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS UMA OBSERVAÇÃO NECESSÁRIA.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151

REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES.....	168
ANEXO: DECLARAÇÃO SEED.....	179

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida pessoal e coletiva de cada sujeito, homens e mulheres entram em contato com diversos contextos das relações sociais, devido à necessidade do conviver coletivamente. É por esta característica humana e as construções teleológicas dentro das relações sociais, que os temas sobre Direitos Humanos, tolerância, lutas e dignidade humana são de grande importância para a continuação pacífica das sociedades.

É neste contexto, que surgem possibilidades de Práticas que contribuam para uma mudança de cultura que fortaleça as relações sociais, como por exemplo, as Práticas Restaurativas somadas a Educação em Direitos Humanos. Por este pressuposto é que através da presente pesquisa, que se problematiza por meio da teoria das Representações Sociais (RP) quais são os Discursos dos Sujeitos Coletivos – (DSC) dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre os Direitos Humanos. A **natureza** da presente pesquisa é a **pesquisa dialética**. Com **caráter qualitativo** a pesquisa buscou considerar também os dados quantitativos enquanto métodos de natureza diferenciada, que se complementam na compreensão das realidades sociais (MINAYO e SANCHES, 1993).

O **objetivo geral desta dissertação** foi:

- Compreender o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) dos alunos de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio e fundamental sobre os Direitos Humanos.

Os objetivos **específicos** foram:

- Compreender a origem do Discurso dos Sujeitos Coletivos dos alunos quanto aos Direitos Humanos.
- Analisar se as práticas restaurativas contribuem para a realização de grupos reflexivos sobre Educação em Direitos Humanos;
- Compreender se o perfil dos alunos tem relação com as suas representações sociais sobre os Direitos Humanos;
- Identificar as fragilidades e potencialidades da escola na discussão sobre a importância da EDH com base na revisão de literatura.

Para o **desenvolvimento técnico**, foi utilizada a **pesquisa participante e nas Representações Sociais e no Discurso do Sujeito Coletivo** devido à possibilidade de envolvimento do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa e não

apenas a descrição do campo, refletindo e buscando conjuntamente possibilidades de transformação social, a partir do cotidiano dos próprios alunos.

Para a coleta de dados foram utilizados **questionários com perguntas abertas e fechadas e a observação participante**. Para a análise foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo com base na teoria das Representações Sociais e no software Iramuteq (software livre e gratuito ligado ao pacote estatístico) para contribuir para a análise quantitativa, qualitativa e do discurso dos sujeitos acerca das categorias identificadas ao longo da pesquisa e seus resultados.

Participaram da pesquisa, dois (2) professores voluntários, dezesseis (16) alunos do ensino médio e doze (12) alunos do ensino fundamental, todos a partir de dezesseis anos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos dos CEEBJAS Paschoal Salles Rosa e do Complexo Educacional Edgar Zandoni¹. O principal foco desta pesquisa é o **fenômeno das categorias empíricas** identificadas ao longo deste processo com os alunos **sendo a:** Educação, Educação em Direitos Humanos; Práticas Restaurativas; Educação de Jovens, Adultos, trabalho, gênero, cotidiano, linguagem e comunicação.

A **base teórica** é oriunda da literatura acadêmica (artigos científicos, teses e livros) buscadas nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e dissertações – BDTD, e do portal *Scielo.Org - Scientific Electronic Library Online*. Utilizou-se como critério de pesquisa a ampliação de textos apresentados pelos mesmos e a possibilidade do encontro da interdisciplinar do tema, nacional e internacionalmente, para posteriormente discutir com os obtidos no questionário respondido pelos alunos e na pesquisa participante.

A **interdisciplinaridade** nesta pesquisa desenvolve-se pela busca dos DSC com base nas RP (MOSCOVICI, 1978; 2007) compreendendo a realidade social de cada participante da pesquisa. Fazemos isso, elencando elementos do cotidiano, percorrendo tanto pelo universo consensual quanto pelo universo reificado, buscando valorizar tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento do senso comum, dialogando com a educação humanizadora de Freire (1987; 2001) e o processo crítico e reflexivo, relacionado ao tema Direitos Humano, em um contexto

¹Destaca-se que ao longo da pesquisa, quando referimos aos CEEBJAS Paschoal Salles Rosa e do Complexo Educacional Edgar Zandoni utilizaremos as siglas CEEBJA PSR e CEEZ.

de globalização e minimização das políticas públicas por meio das leituras de Santos (2010; 2014).

Para esta finalidade, ressalta-se que discutir sobre os Direitos Humanos dentro do cotidiano dos alunos e da conjuntura política brasileira é complexo por adentrar ao subjetivo de cada aluno (a). Porém, mesmo complexo, a discussão é importante e necessária, de modo que a mesma conjuntura remete a sujeitos que tiveram, durante a infância, um dos principais direitos fundamentais negados, que os penaliza enquanto adultos, isto é, o direito à educação (ARROYO, 2017; FREIRE, 2001).

Assim, destaca-se que a Educação em Direitos Humanos perpassa a noção interdisciplinar, por reconhecer a educação como direito fundamental, do qual possibilita a construção do conhecimento que transcende os limites de uma educação tradicional e “bancária” (FREIRE, 1987). Isto é, que possibilite uma educação que se permita ensinar e ao mesmo tempo aprender, tanto dentro quanto fora dos muros da escola.

Por este viés, **norteará esta pesquisa** o princípio da humanização em Paulo Freire (1987; 1999; 2001a; 2001b; 2006), devido a importância do reconhecimento do aluno como sujeito transformador de sua própria realidade, bem como do professor como sujeito de luta diária. E também por seu direito de dignidade de sobrevivência, buscando na interdisciplinaridade a dialética para a construção das práticas restaurativas, que restaurem a compreensão da luta pelos Direitos Humanos. Para as reflexões sobre o cotidiano utilizou-se como norte as leituras de Moscovici (1978; 2007), Lefevre e Lefevre (2012; 2014) e sobre a importância da reflexão, do diálogo e da comunicação para a construção das práticas restaurativas, Freire (1987; 2001) e Habermas (1987).

As bases para discussão sobre os Direitos Humanos e a educação como direito fundamental, reconhecendo a particularidade de cada público de pesquisa em suas diferentes conjunturas foram e, (SANTOS, 1999, 2010; 2013; 2015), nos Planos Nacional e Estadual de Educação em Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (2018), Plano Estadual de Educação e o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA Paschoal Salles Rosa.

Vale destacar que a presente pesquisa, segue os **pressupostos** de que a “educação adiada”, conforme Arroyo (2017), é consequência do mercado de trabalho

e da não escolarização familiar e que, a Educação Humanizadora (FREIRE, 2001) e as Práticas Restaurativas contribuem para o processo reflexivo e para a compreensão sobre responsabilização social. Por fim, que os Direitos Humanos moldados midiaticamente por características pejorativas, contribuem para a perpetuação da desresponsabilização social e para a cultura da violência.

Este estudo está constituído de cinco capítulos. No primeiro capítulo discutem-se os fundamentos quanto a teoria das Representações Sociais e do Discurso do Sujeito Coletivo para a Construção do pensamento Científico. No segundo Capítulo, discute-se sobre a Educação em Direitos Humanos e as Práticas Restaurativas, compreendendo as Declarações e Planos Internacionais, Nacionais e Estaduais da Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de desenhar a estrutura da análise do cotidiano dos alunos e suas RS.

No terceiro capítulo, discute-se sobre a importância da reflexão sobre a Educação de Jovens e adultos e sobre a educação como Direito Fundamental. Neste capítulo utiliza-se Arroyo (2017), devido à compreensão dos jovens e adultos como trabalhadores que tiveram seu direito fundamental negado, e por esta razão, seguem diariamente, itinerários do trabalho a escola e vice-versa, na tentativa de recuperar aquilo que lhes foi negado, isto é o direito humano a uma educação contínua e de qualidade.

Também se utiliza, neste capítulo, leituras de Freire (1987; 1999; 2001a; 2001b; 2006) e Habermas (1987) apontando a necessidade da perspectiva crítica e da construção de uma educação humanizada, valorizando o mundo de vida dos participantes, construindo assim uma pedagogia de Direitos Humanos, por meio de declarações como a Declaração dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. No quarto capítulo, estão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como seu delineamento, a partir das características dos participantes. Também, descreve o procedimento de coleta e análise dos dados, baseada em autores como Oliveira (2012), Minayo (2010) e Lefevre e Lefevre (2012; 2014). Os procedimentos éticos da pesquisa são descritos na mesma, com a finalidade de proteção e respeito aos participantes voluntários.

Por fim, no quinto capítulo estão apresentados os resultados, a análise e a discussão dos dados, considerando as transcrições das falas dos participantes da pesquisa. Esta descrição tem como finalidade, apontar, quanto o meio pode interferir, com a percepção dos sujeitos quanto a determinados temas, como neste

caso os Direitos Humanos, contribuindo assim, na construção do pensamento científico dentro das relações sociais.

Dos resultados, destaca-se a partir de Freire (1987) Moscovici (2003) e Lefevre Lefevre (2012, 2014) que em geral o conhecimento nunca é desinteressado, sendo sempre produto de um determinado grupo de pessoas com interesses e projetos definidos. Logo, esta pesquisa, reconhece sua posição quanto a defesa dos Direitos Humanos e da Dignidade Humana.

Desta forma, quanto ao perfil dos participantes, destaca-se a representatividade dos alunos dos dois CEEBJAS que se diferenciaram significativamente, isto é, enquanto no CEEZ, 67% dos alunos declararam-se sexo masculino, no CEEBJA PSR, 69% dos alunos declararam-se do sexo feminino. Esta observação nos remete a reflexão quanto à representatividade feminina e sua jornada enquanto, mulher, mãe, trabalhadora e estudante, que dificilmente pode ser realizada no período em que seus filhos, e demais familiares estão em casa (noite) diferentemente dos homens, que, podem contar com o “apoio” de suas esposas. Esta realidade, torna-se ainda mais evidente, ao observar que do total das alunas de ambos CEEBJAS, 61% declararam-se casadas e 39% solteiras, contudo, deste total, 80% são mães de pelo menos um filho.

Destaca-se ainda quanto aos resultados, a significativa representatividade de jovens cursando a EJA no período matutino e adultos no período noturno. Também vemos a predominância de alunos do sexo masculino (60% e 44%) no CEEBJA PSR e feminino no CEEBJA CEEZ auto declarados pardos e negros respectivamente (67% e 22%) Quanto à empregabilidade, destaca-se a predominância de 75% e 74% de alunos desprotegidos da seguridade social no PSR e CEEZ respectivamente, quer seja por declarar-se como autônomo, desempregado ou dona de casa, sem contribuição ao INSS.

Quanto à análise do DSC, destaca-se que foi possível observar que mesmo esta dissertação, se tratando de alunos de níveis de escolaridade diferentes (ensino fundamental e médio), suas percepções sobre os direitos humanos são semelhantes, isto é, uma compreensão estereotipada da mídia, e um entendimento simplório dos direitos humanos, como um direito destinado apenas aos mais necessitados ou aos apenados, isto é, não sendo compreendido como algo comum a todos os seres humanos.

Portanto, defendemos a necessidade de fomentar o processo crítico reflexivo quanto aos Direitos Humanos, como direitos historicamente construídos e que não podem ser pensados isoladamente da formação cultural brasileira e da atual conjuntura. Desta forma, analisar este contexto permite compreender a razão da dificuldade de se fazer entender a diferença do que é direito e o que é privilégio, por exemplo, desafiando tanto a escola quanto a universidade e a sociedade civil em fomentar nos cidadãos (ãs) quais são seus direitos, onde acessá-los e como acessá-los.

Desta forma, no espaço escolar, especificamente, destaca-se importância da implementação da EDH pela perspectiva crítica, que atinja todos os membros da escola, quer sejam alunos ou não. Pois, apenas transcrição em documentos nacionais e internacionais, não é o suficiente para criar uma cultura de direitos humanos, isto é, mais que leis positivadas, culturas e práticas de paz e direitos humanos, necessitam ser construídas.

Nesta dissertação, percebe-se que o DSC sobre Direitos Humanos aos alunos, é o discurso do direito para “outro” aquele necessitado ou aquele presidiário, e não para todos enquanto humano. Outro discurso observado é o do direito curativo, isto é, que busca agir na consequência e não na prevenção e provimento de políticas públicas e perpetuação da dignidade humana.

1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS), DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Ao longo do presente capítulo busca-se, pela perspectiva crítica freiriana, discorrer sobre a importância do processo reflexivo quanto as Representações sociais (RS), a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação como direito humano fundamental, para compreensão do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) dos participantes da pesquisa. Desta forma, considera-se primeiramente o desafio das RS para a ciência, em caminhar dentre diversos campos da complexidade humana, considerando a vida cotidiana e as construções das realidades, formada por ações individuais e coletivas (MOSCOVICI, 2003).

Este desafio que ocorre porque as RP estão dentro do cotidiano de cada sujeito, o que remete a compreensão da topografia do cotidiano, isto é, das fronteiras das interações sociais tanto no macro quanto no microcosmo. Logo as RS sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas, as quais servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais os seres humanos se ligam uns aos outros (MOSCOVICI, 2003).

Neste sentido, Moscovici (2003) desafia a ciência através da psicologia social e das Representações Sociais a superação do dualismo tradicional entre o pensamento social e do senso comum e do pensamento douto erudito. Pois para Moscovici (1990) citado por Durveen (in MOSCOVICI, 2003, p. 8) “há numerosas ciências que estudam o conhecimento” e, em geral, estas representações do conhecimento partem do poder das ideias, e este, é o problema específico da psicologia social, pois o conhecimento não é uma descrição ou cópia simples do estado das coisas. Isto porque o conhecimento para o autor, baseado em Moscovici (2003) é sempre produzido através da interação, comunicação e suas expressões nas quais estão sempre ligados.

É por estar, o conhecimento, emergido do mundo cotidiano das pessoas, que a presente pesquisa parte da perspectiva crítica para construir o conhecimento científico através do DSC sobre os Direitos Humanos dos alunos da EJA, reconhecendo, que o conhecimento “nunca é desinteressado, ao contrário, ele é sempre produto de um grupo específico de pessoas que encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos”

(DURVEEN in MOSCOVICI, 2003, p. 9). É por este reconhecimento que a presente pesquisa não nega que, mesmo sob a perspectiva científica, seu produto de conhecimento não é neutro.

Assim, pela psicologia social de Moscovici (2003) temos uma possibilidade de compreensão do entendimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre Direitos Humanos. Possibilitando uma análise social do cotidiano, da implicação das complexidades, das relações sociais e, a compreensão dos fenômenos que ali ocorrem ou podem ocorrer, permitindo o apontamento do papel da escola como espaço de ensino, aprendizagem e reprodução da EDH e, preparo dos cidadãos (ãs) para a luta por seus direitos.

A RP desenvolvida por Moscovici, segundo Castro (2014), como objeto da psicologia social permite-nos analisar a relação intrínseca dentre as ciências e as potencialidades de suas colaborações. Por meio das múltiplas possibilidades da interdisciplinaridade, para a construção de uma educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. Contudo, é importante destacar que as RP podem ser consideradas tanto conservadoras, quanto inovadoras, ao ponto que sua estrutura pela lógica singular, permite a compreensão do sujeito sobre o mundo que o rodeia e, ao mesmo tempo, permite sua ação perante os problemas que nele possa ser identificado. Para o indivíduo, compreender a dimensão de uma determinada realidade, é preciso adquirir um saber organizado pelo seu modo de vida, isto é, dentro de sua realidade (CASTRO, 2014). Logo, é também, dentro da escola, na realidade dos estudantes jovens e adultos, que se busca a construção do pensamento referente aos Direitos Humanos e sua importância social.

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Desenvolver uma pesquisa científica significa adquirir um saber organizado sobre o mundo de vida e a relação deste mundo com o meio. Assim, as RP somadas ao método do DSC adentram na presente pesquisa como possibilidade de superar alguns impasses das pesquisas tradicionais e contribuir assim com a pesquisa qualitativa.

Para Lefevre e Lefevre (2012; 2014) a proposta do DSC é a introdução da opinião integral dos sujeitos de pesquisa como variável essencial de análise através do discurso. Esta visão integral segundo os autores permite configurar a expressão

do eu dos sujeitos através do “eu ampliado” sem perder a dimensão nem do sujeito nem da coletividade.

Para Lefevre e Lefevre (2012; 2014) o método do DSC permite resgatar as Representações Sociais e caracterizá-las, isto porque o método busca reconstituir as representações e ao mesmo tempo busca preservar as dimensões individuais articulada com a dimensão coletiva. Desta forma o DSC permite agrupar em categorias as expressões ou opiniões semelhantes. Por sua vez, através do DSC cada categoria passa a associar-se aos conteúdos das expressões que estiveram presentes nos diferentes discursos. Estes conteúdos permitirão formar um depoimento síntese, que deve ser redigido em primeira pessoa do singular, expressando assim uma coletividade por meio da fala da coletividade em uma frase individual.

A construção do discurso, segundo os autores, ocorre por meio de um movimento dialético, quando os conteúdos e os argumentos individuais são analisados e compreendidos dentro da coletividade. Esta compreensão ocorre por meio de abstrações e conceituações transformadas em cientificidade devido a sua descrição sistemática da realidade dentro do cotidiano. Esta descrição permite a manifestação “da vida em sociedade como forma de existência de animais gregários e simbólicos como o ser humano” (LEFEVRE LEFEVRE, 2014, p. 504). Manifestação esta, retratada nas opiniões e discursos que segundo os autores possui uma existência própria, construída a partir da expertise do pesquisador.

Desta forma a potencialidade do uso do Discurso do Sujeito Coletivo e das Representações Sociais dentro de uma pesquisa, está em representar através dos “produtos coletivos” o “comum” enquanto pensamentos, signos ou opiniões familiares, “trazendo a luz não apenas o sentido ou significado de tal pensamento, mas também sua forma significante de depoimentos, discurso, história” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 505) para os autores

Tal forma significante permite o uso generalizado do DSC em intervenções comunicativas na medida em que o receptor ou interlocutor do processo comunicativo consegue, por meio dele, ver-se e identifica-se com as ideias, opiniões, argumentos de modo (afetivamente) mais intenso do que ocorre quando os resultados de pesquisa são apresentados sob a forma convencional e distante de gráficos, quadros, tabelas (LEFEVRE;LEFEVRE, 2014, p. 505).

Esta compreensão enquanto “espelho analítico” torna-se instrumento para a transformação da realidade social, principalmente quando somado a práticas desta

finalidade, como o objetivo desta pesquisa. Desta forma, as Representações Sociais e o método do DSC permitem despertar consciências coletivas e realizar diálogos com os diferentes discursos dos alunos da EJA quanto aos Direitos Humanos.

1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

Segundo Durveen (*in* MOSCOVICI, 2003) por mais de quatro décadas Moscovici buscou fundamentar as Representações Sociais, reunindo ensaios construídos ao longo de suas pesquisas dentro da psicologia social. Com a finalidade de mostrar o grande desafio para o conceito das RS ao apontar um entendimento da junção entre o social e a psicologia, insistindo em demonstrar a existência das RS como forma característica, considerando o conhecimento como “fenômeno”.

Para isso, Moscovici (2003) buscou desconstruir a “neurose ideológica” de que o social ameaçaria invadir o psicológico, como uma “poluição à pureza da psicologia científica”, questão contraditória, ao observar que, em construções de explicações para os fenômenos sociais, é necessário também introduzir referências aos processos psicológicos para buscar coerência e integralidade às análises. Desta forma, Moscovici (2003) descreve que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, pois assim possibilita-se a compreensão das mudanças sociais nas quais, tanto as mudanças quanto à preservação, são parte da vida social.

Desta forma, percebe-se o interesse de Moscovici (2003) em apontar as implicações das diferenças presentes na sociedade e que ligam o fenômeno das Representações Sociais, através da exploração das variações e da diversidade das ideias coletivas na sociedade moderna. Pois, para Moscovici (2003), este fenômeno das RS são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade que dentro da vida social, pode ter influências, condicionando assim, diferentes situações coletivas. Esta forma permitiu que as RS se tornassem contribuição teórica tanto para a psicologia social quanto para as demais ciências, desafiando-as a caminhar dentre o Universo Reificado dos mundos restritos das ciências, da objetividade e das teorizações, transitando pela compreensão subjetiva de cada sujeito – no caso desta pesquisa, cada aluno e professor. Deste Universo Consensual, se busca compreender as representações individuais dentro do coletivo, neste caso,

valorizando os alunos da EJA como grupo de pessoas iguais e com as mesmas possibilidades de fala (MOSCOVICI, 1987).

Compreendendo que as Representações Sociais são sempre produtos da interação social e da comunicação elas tomam, segundo Moscovici (1987), forma e configuração específica a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social. Isto é, um sistema de valores, ideias e práticas com a função de estabelecer uma ordem que possibilita a orientação das pessoas em seu material e social, permitindo o seu controle. Torna-se uma possibilidade de comunicação sob códigos, capazes de nomear e classificar os vários aspectos do mundo da vida ou da vida social tanto individual quanto coletiva dos sujeitos, tornando o não-familiar em familiar, isto é, tornando os sujeitos conscientes de coisas óbvias de seu dia a dia, que ocorrem como se

nossos olhos estivessem eclipsados, de tal modo que uma determinada classe de pessoas, seja devido a sua idade – por exemplo, os velhos pelos novos e os novos pelos velhos – ou devido a sua raça – p. ex. Os negros por alguns brancos, etc. - se tornam invisíveis quando, de fato, eles estão “nos olhando de frente” (MOSCOVICI, 2003, p. 30).

Para Moscovici (2003) esta invisibilidade não ocorre por falta de informação e sim pela fragmentação preestabelecida da realidade, da qual, os sujeitos passam a classificar pessoas e coisas que a compreendem, tornando estas pessoas e coisas visíveis ou não. Por isso, a necessidade da compreensão dos DSC através das RS dos alunos da EJA sobre os Direitos Humanos, compreendendo seu cotidiano de direitos fundamentais negados desde a infância. Por esta razão, a necessidade de compreender o que é aparente e o que é a realidade para os alunos, o que são direitos, privilégios ou privações, por exemplo.

Enfim, a compreensão desta fragmentação da realidade nos permite refletir sobre os fatores que os sujeitos se permitem aceitar, sem discussão – questões básicas ao entendimento e ao comportamento. Questões que deixariam de ser mera aparência para tornar-se realidade, através de alguma noção ou imagem. No entanto, sem desconsiderar as reações aos acontecimentos e as repostas aos estímulos relacionados à determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade aos quais os sujeitos pertencem (cotidiano). Assim, compreendemos que as RP possibilitam orientar a direção do que é visível e do que precisa ser respondido ou relacionado à aparência à realidade, considerando que dentro de um mundo social as informações dificilmente são “puras”, isto é, “que não tenham sido

destorcidas por representações superimpostas aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis” (MOSCOVICI, 2003, p. 33).

Isto é, sendo orientadoras e diretivas, as RP podem convencionalizar os objetos, acontecimentos ou pessoas que encontram, dando-lhes uma forma definitiva, localizando-as em uma determinada categoria, colocando-as como um modelo social, mesmo quando estes não estão adequadas exatamente ao modelo. Por exemplo, associar o comunismo à cor vermelha ou a inflação ao decréscimo do valor do dinheiro, isto ocorre pelo que Bartlett (1961) citado por Moscovici (2003) denomina como natureza convencional e a natureza prescritiva. Estas duas naturezas, permitem compreender como as representações sociais intervêm na atividade cognitiva de cada sujeito. Isto ocorre porque,

Quando uma forma de representação comum e já convencional está em uso antes que o signo seja introduzido, existe uma forte tendência para características particulares desaparecerem e para que todo o signo seja assimilado em uma forma mais familiar (BARTLETT, 1961, p. 106 citada por MOSCOVICI, 2003, p. 34).

Por sua vez, a natureza prescritiva de Moscovici (2003) refere-se à imposição das representações sobre cada sujeito, com uma força combinada pela estrutura presente antes mesmo do nascimento do sujeito ou coletivo, como uma tradição ao qual decreta “o que deve ser pensado” apresentando respostas prontas. Porém, “enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Considera-se então que todas as interações humanas pressupõem representações, quer seja por duas ou mais pessoas e, os acontecimentos representados psicologicamente em cada sujeito participante possuam significados específicos a cada situação. Significados estes, capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade e, a coletividade do indivíduo, permitindo a criação interna, mental das representações. Representações estas que aparecem para os sujeitos quase como que os objetos materiais, por serem produtos de ações humanas e da comunicação (MOSCOVICI, 2003). Pois as representações são criadas dentro de um coletivo, adquirindo vida própria,

circulando, encontrando, atraindo, repelindo e dando a oportunidade ao nascimento de novas representações. Desta forma,

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Logo, é nesta busca pelo sentido dos discursos que podemos compreender a relação entre as RP, os Direitos Humanos e o mundo da vida dos participantes dentro das relações sociais. A riqueza em buscar as representações sociais dentro da realidade social dos alunos da EJA está em caminhar de encontro a compressão e construção conjunta do conhecimento dentro do cotidiano dos alunos e professores. Pois, para o próprio Moscovici (2003), as representações sociais que lhe interessavam eram as representações das sociedades atuais dentro do solo político, científico, humano, sociedades que “nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2003, p.48). Por esta razão que as RP para o autor, dentro da coletividade:

Se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”² (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Para esta definição o autor retrata a importância de compreender o lugar que as representações ocupam dentro da sociedade pensante, isto é, dentre os universos consensuais e reificados. Neste sentido, dentro do universo consensual “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano” (MOSCOVICI, 2003, p. 49-50), tornando assim, o ser humano, a medida de todas as coisas.

Por sua vez, o universo reificado na sociedade apenas se torna um sistema de entidades sólidas, básicas e indiferentes à individualidade se possuir uma identidade, ignorando a si e suas criações, tornando tudo apenas objetos isolados, desde pessoas, ideias, atividades ou ambientes (MOSCOVICI, 2003, p. 50). Logo, e

²Nesta Moscovici (2003) justifica a utilização do termo social, em vez de utilizar o termo coletivo, referindo-se ao termo definido por Durkheim.

dentro destes universos, que as ciências podem conduzir ou “impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não é”.

Desta forma, as RP nos permitem caminhar pelo fenômeno dos Direitos Humanos, buscando a compreensão dos alunos o que fora real ou não para os mesmos, a partir de sua realidade e seu cotidiano. Segundo Moscovici (2003) as categorias de universos reificados e conceituais são próprias de nossa cultura. Visto que em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres para discutir e dialogar. Diferentemente do universo reificado no qual os indivíduos são desiguais. E cada classe possui papéis diferentes. Suas competências são medidas pelo mérito. Contudo, segundo o mesmo autor, as representações

Restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

Logo, na construção do não familiar o para familiar, adentra-se no conforto do universo consensual do indivíduo (do que ele conhece, isto é, o que lhe é familiar), e o atrai para o que ainda desconhece (o não familiar) convidando e intrigando-os tanto individualmente quanto em comunidade para “tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2003, p. 56). No caso da presente pesquisa, para o que são Direitos Humanos e a razão de sua existência para concretização da dignidade humana.

Desta forma, através de Moscovici (2003) e os autores a seguir, esta pesquisa adentra no senso comum dos alunos da EJA para fomentar o entendimento sobre a ancoragem dos Direitos Humanos às suas vidas, quanto às informações que já possuem e como vivenciam as mesmas, construindo assim, uma hierarquização do pensamento e compreendendo as representações sociais dos Direitos Humanos.

1.3 O PENSAMENTO CIENTÍFICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Vale destacar que, segundo Moscovici (2003), um conhecimento único, apenas científico ou apenas senso comum, não consegue atribuir o valor necessário nas conversações da vida cotidiana, isto é, no cotidiano da interação social e na compreensão das RP. Isto é, o conhecimento, precisa partir do reconhecimento da

interação social e a existência da dimensão dialógica do tempo, no qual o passado permanecerá se reinventando, por meio do processo de ancoragem e o presente não se encerrará em si mesmo, construindo seguidamente novos conhecimentos.

Através de Moscovici (2003) observa-se a importância da compreensão das relações sociais e dos fenômenos que ocorrem dentro da realidade dos alunos da EJA, enfim, no seu cotidiano. Permite-se então a construção da valorização do conhecimento destes alunos, em sua realidade social, isto é, do conhecimento advindo do cotidiano de cada sujeito e do grupo a que pertence (ARROYO, 2017).

Este cotidiano é demandado, pois como o acontecimento social é o objeto da psicologia social, é dentro do cotidiano que o acontecimento é encontrado e entendido como um fenômeno identificado. Logo, identificando o fenômeno, surge-se uma nova demanda, isto é, um conhecimento amplo, interdisciplinar das ciências, permitindo a definição do que é o objeto de estudo e a construção da cientificidade, podendo assim, retornar aos sujeitos com possibilidades de mudanças sociais e de culturas, neste caso, de Direitos Humanos.

É por esta lógica que o presente estudo busca transitar, compreendendo a complexidade das relações sociais e a dificuldade da discussão sobre Direitos Humanos nas diversas conjunturas, sem desconsiderar a contextualização do passado e as potencialidades existentes no presente. A RP, segundo Castro (2014, p. 11), “permite a um determinado grupo social compreender o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica”, tornando-se assim, um saber que “organiza um modo de vida e que por isso mesmo, adquire dimensão de realidade”. É por adquirir uma dimensão da realidade, que este estudo se constitui pela perspectiva interdisciplinar, valorizando desde o conhecimento do senso comum do cotidiano dos alunos até os conhecimentos das demais ciências, compreendendo assim, as múltiplas possibilidades de contribuir para uma mudança de cultura de violência, para uma cultura de direitos.

Esta mudança cultural, pelo norte da pesquisa, é possível ao posicionar-se através da educação como direito fundamental, corrigindo o que Moscovici (2003) denomina como erros do pensamento ingênuo por meio do pensamento científico baseado na junção dos conhecimentos. Este erro é exemplificado pelo autor, através da fundamentação do preconceito, vivenciado pelo autor através do antissemitismo de sua época, descrevendo “a primeira violência anti-semita aconteceu nos colégios e universidades, não nas ruas e, foi legitimada não pelos padres ou pelos políticos

ignorantes, mas por pessoas estudadas [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 310). O autor destaca ainda

Eu cresci em um tempo em que reinava o fascismo, de tal modo que se poderia dizer que, pelo contrário, são intelectuais que não são capazes de pensar racionalmente, pois na metade do século vinte eles produziram teorias tão irracionais, como o racismo e o nazismo (MOSCOVICI, 2003, p. 310).

Por esta razão, a mudança de cultura, necessita advir da academia para a população e vice-versa, sem desconsiderar o senso comum e o mundo da vida, como afirmam Paulo Freire (1987) e Arroyo (2017), pois discutir Direitos Humanos, sem reconhecer os desafios enfrentados diariamente tanto pelos alunos quanto pelos professores, é descontextualizar que, estes sujeitos são homens e mulheres que enfrentam diariamente as responsabilidades de pais, mães, avós e filhos, trabalhadores que precisam buscar na sociedade capitalista seu sustento e, ao mesmo tempo, retornar a escola, quer seja como aluno, quer seja como professor, para adquirir espaço dentro da própria sociedade capitalista. Isto significa que “da mesma forma que o ramo não pode dar frutos se é cortado da árvore, uma ideia não pode convencer se ela não se prende a uma tradição” (MOSCOVICI, 2005, p. 281, citado por WOLTER, 2014, p. 33) ou não reconhece a origem de seus discursos.

Sabe-se que, diversos fatores podem interferir na análise de um fenômeno, como a realidade local, a conjuntura, os sujeitos de pesquisa, entre outros. Logo, é observando a necessidade da compreensão destes fatores, que se caminha nesta pesquisa, discutindo sobre o analfabetismo e a importância da EJA para a construção de uma cultura de Direitos Humanos. Compreendemos que uma mudança de cultura ou divulgação de ideias, necessita da valorização do conhecimento da realidade dos sujeitos para a concretização de práticas transformadoras (ARROYO, 2017, MOSCOVICI, 2003; SANTOS, 1999; FREIRE, 1987).

Na história da Educação de Jovens e Adultos as políticas e diretrizes têm sido legitimadas em múltiplos olhares [...] frequentemente sem vincular a EJA aos Direitos humanos, nem com o direito à educação. Logo, não se pode negar que por décadas no Brasil esse direito se esgotava aos quatorze anos de idade. Assim, mesmo, ainda que não escolarizados, jovens depois dessa idade perdiam o direito à educação (ARROYO, 2017).

Arroyo (2017) destaca que, por décadas o direito à educação era utilizado como uma campanha e, uma ação benevolente, no qual o Estado reconhecia sua responsabilidade apenas com crianças e jovens dos sete aos quatorze anos, os demais, permaneciam entregues a própria sorte. No entanto, Santos (2013) citado por Arroyo (2017) ressalta que a hegemonia dos Direitos Humanos é inquestionável, mesmo convivendo com a realidade perturbadora da grande maioria da população mundial de direitos negados, principalmente o da educação e da alfabetização. Por isso, vale refletir que:

Vincular direitos humanos e jovens-adultos é fruto de uma vitória deles ou uma forma de inferiorizá-los como ainda sem direitos humanos, porque analfabetos, mal-escolarizados, sem dignidade humana que procede ao serem reconhecidos sujeitos de direitos humanos? (ARROYO, 2017, p. 76).

Deste pressuposto também que, pelo questionamento de Arroyo (2017), se desenvolve a presente dissertação, visto que o autor pondera que: se o cidadão de direito, pela lógica política é o cidadão escolarizado, que sujeitos de direitos são os alunos da EJA que retornam depois de anos à escola? Desta forma, compreender o que vem a ser a EDH, contribui para o entendimento da Educação como direito fundamental e da EJA como possibilidade de acesso a estes direitos aos cidadãos e cidadãs que, por diversos fatores, tiveram este direito negado e adiado durante sua infância (SOUZA, REIS, 2017).

2 DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO PARA FOMENTO DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DE PAULO FREIRE

Todo conhecimento, não pode surgir sem uma fundamentação, um norte e uma finalidade. Com as discussões das práticas restaurativas, é a mesma realidade. Por isso a presente pesquisa resgata a reflexão sobre os Direitos Humanos e a Educação em Direitos humanos (EDH), para assim, fundamentar a perspectiva de Práticas Restaurativas (PR).

Desta forma, é importante compreender que, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, muitos avanços foram possíveis, principalmente nos discursos. O que se torna um grande desafio para toda humanidade tanto nas relações entre os seres humanos, como na relação do homem/mulher ou com o meio ambiente e contribuir para que a Declaração dos Direitos Humanos possa sair do papel e tornar-se parte da realidade da humanidade. Contudo, o que vem a ser esta Declaração?

2.2 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Para iniciar uma reflexão sobre a Declaração Universal dos direitos humanos - DUDH³ de 1948 precisamos compreender sobre o que vem a ser o termo “declaração”. Isto é, compreender que este termo se refere ao resultado de lutas, guerra e sangue, assim como Tapety (2010) destaca em sua canção sobre Cultura da Paz.

[...] Quanto sangue humano derramado pela bala, pela lâmina. Quanto desprezo pela vida, quanta falta de amor. Quantas vidas humanas ceifadas pela bomba. Quanta perseguição, quanta miséria e terror. Fica declarado, então, o que não precisa de declaração. Que somos todos iguais, embora diferentes. Que somos diferentes, mas não desiguais. Que somos livres para falar, para crer. Que somos todos irmãos e que a vida é o bem maior [...] (TAPETY, 2010).

É deste pressuposto parte a necessidade de compreender a DUDH como uma declaração que busca a dignidade humana a partir das experiências mundiais ao longo dos séculos. Compreendendo a declaração não como fruto de uma concessão da sociedade política ou uma dádiva real ou divina, mas sim, resultado da decorrência da natureza inerente humana do ser, sendo uma necessidade humana se tornar-se humano (KANT, 2009).

³ Toda vez que nos referirmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, utilizaremos as siglas DUDH, devido a repetição do mesmo durante o artigo.

Tornar-se humano no sentido kantiano refere-se a compreender que todos os seres humanos são seres complexo, movidos pelo desejo da evolução, da mudança, com o fim de tomar a humanidade em sua pessoa e conquistar a sua Dignidade humana. Contudo, sendo os seres humanos movidos pelo desejo da evolução, da mudança, muitas de suas ações, geram implicações, algumas irreversíveis, aí, a necessidade de não esquecer, que enquanto seres humanos todos precisam, acima de tudo, preservar a vida humana de forma digna.

Esta dignidade, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, logo no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos escrita em dez de dezembro de mil novecentos e quarenta e oito (10/12/1948) do qual “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Pode-se observar neste artigo, a palavra ‘dignidade de direitos’, mas qual direito? Todos, todos os direitos que acompanham a evolução histórica da humanidade. Esta evolução histórica dos Direitos Humanos pode ser compreendida cronologicamente pela pré-história, pelo mundo moderno e pela contemporaneidade pois segundo Viola e Pires (2014) uma das primeiras lutas pelo direito humano é a luta pelo ato da nomeação⁴, as cerimônias e os rituais – como o ritual do nascimento e da morte.

Viola e Pires (2014) destacam que em relação à despedida dos mortos, pode-se destacar a obra *Antígona* de Sófocles representado pela primeira vez em 441 a.C. em Atenas⁵, uma peça teatral que conta a história de uma filha que teve seu pai e irmãos mortos durante a guerra, causada por eles mesmos, que por traição de um dos irmãos, a mando do rei, perderam os direitos de serem enterrados, e por sua vez e terem suas almas libertas. Contrapondo-se ao rei, Antígona o desobedece, enterrando seus entes, mesmo sem autorização, o que gerou sua morte como consequência.

O conflito entre Antígona e o monarca tebano se constitui, para Hegel, como a essência do gênero trágico: duas forças legítimas e moralmente justificadas que se enfrentam, cerne da estrutura dramática grega. Na peça

⁴ “Na medida em que o ser humano pensa e expressa o que pensa, nomeia, afeto, desgosto, animal, seres humanos, assume-se como humanos” (VIOLA, 2018).

⁵ A *Antígona*, de Sófocles, é a terceira peça da chamada Trilogia Tebana, composta por *Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e por *Antígona*. Apesar de vir depois das outras duas peças na ordem cronológica da história. *Antígona* foi a primeira delas a ser escrita por Sófocles, tendo sido representado pela primeira vez em 441 a.C. em Atenas.

de Sófocles, Antígona defenderia as leis naturais, enquanto Creonte, o direito positivo que rege a vida pública e assegura o bem da comunidade (HEGEL, 1993, p. 656), numa oposição que se tornou clássica nos estudos helenistas (OLIVEIRA, 2013, p. 86).

Esta história nos remete ao direito sagrado humano de chorar por seu ente querido morto. Situação, muito presente em nossa contemporaneidade, como por exemplo, a passagem das ditaduras latino-americanas para a democracia, as quais se revelaram os direitos civis e políticos. Assim como, reivindicações de igualdade social e respeito às diferenças e principalmente as condições humanas como a “busca por mortos e desaparecidos, a defesa intransigente da recuperação da memória, a reconstituição da verdade e o reestabelecimento – mesmo tardio da justiça” (VIOLA; PIRES, 2014, p. 86).

Outro fato histórico da civilização grega clássica, para os direitos humanos, foi a *Praça Grega* ou *Ágora Grega*, uma praça aberta, reservada para funções públicas, reunião dos homens cidadãos – não mulheres e homens não cidadãos – que se juntavam para decidir questões da comunidade, do plantio, questões judiciais e legislativas (ARRUNÁTEGUI, 2010). Situação muito característica das primeiras constituições Federais brasileiras, dos quais, apenas quem mantivesse um grande poder aquisitivo, sendo considerado homem branco e cidadão, poderiam votar e representar sua cidadania. O direito à rebelião, é outro fator histórico de grande importância na luta pela constituição dos direitos humanos. Isto em razão de que na Idade Média, diante as grandes concentrações de terras nas mãos de poucos e o surgimento de epidemias, aumento da fome, o direito da rebelião contra a injustiça, contra a desigualdade passa a se moldar para o mundo moderno. Essa constituição se fortalece para o preceito do direito de resistência do povo contra o abuso de poder dos governantes, como um direito a revolução e não uma teoria da desobediência. Isto é:

o direito de resistência dos homens, em geral, aparece quando o governo mostra-se incapaz de atender ao direito de propriedade (entendida em lato sensu) do povo. Nesse caso, a rebelião torna-se necessária e coloca os indivíduos de novo em estado de natureza (CINTRA, 2008, p. 2).

Então os direitos de nomear, de decidir são construções históricas propriamente humanas, isto é, a capacidade de lutar pelos direitos de reclamar pela vida e contra a injustiça. Sendo logo, construção que se desenvolveram pela busca humana, de tornar-se humano, e, portanto, seres de direito. Por sua vez, o mundo

moderno nos traz novos cenários, como o fortalecimento de muito poder e riquezas concentradas nas mãos de poucos. Segundo Bartel (2016) na França, pré-revolucionária havia uma situação na qual 5% da população continham em suas mãos mais de setenta por cento da renda nacional francesa, donde eram os reis que definiam as políticas.

Neste contexto de luta, a população segundo Bartel (2016) percebeu-se na necessidade de lutar por seus direitos, originando três princípios importantes: da igualdade, da dignidade da fraternidade, princípios estes proclamados para a compreensão de tudo aquilo que realmente era dito como fundamental ao ser humano. É a partir destes princípios que surgem as guerras de independência, constituídas na América em busca de liberdade, do rompimento com o sistema colonial e para a construção da autonomia enquanto nação, originando as primeiras declarações, sendo estas a Declaração da Inglaterra em 1689, elaborado pelo parlamento da Inglaterra e imposta aos soberanos como uma declaração advinda de cima, como um ato de declaração dos direitos e da liberdade dos súditos e a definição da coroa. Contudo, restrita a aristocracia, ao clero e a um setor da burguesia comercial.

Neste período, destaca-se também, a Declaração Universal dos Direitos do Homem na França em mil setecentos e oitenta e nove (1789), com um ideal universal pela liberdade, igualdade e fraternidade e a Declaração dos Direitos de Cidadão de Virgínia nos EUA em mil setecentos e setenta e seis (1776), como resultado da luta da nação por sua liberdade. Logo, pode-se perceber que a luta por direitos é algo característico da humanidade, para a construção do ser humano, de sua existência enquanto ser. Contudo, mesmo após tantas lutas, a humanidade defronta-se a partir da Revolução Industrial e dos avanços da tecnologia e, principalmente no século XX com a chegada do que Bartel (2016) nomeia como “máquinas da morte”. Após estas novas tecnologias, as guerras nunca mais foram iguais, e o medo, tornou-se a única certeza da humanidade, principalmente após aproximadamente setenta mil mortes nos Campos de Concentração no interior de uma das nações mais avançadas da Europa (Auschwitz)⁶ e a explosão da bomba

⁶ Vale ressaltar, que quanto ao número exato de mortes no Campo de Concentração varia de acordo com cada autor, quantidade expressiva entre setenta mil a três milhões de mortes, descritas no livro de Mattogno e Höss (2017, p. 25) do qual descreve que: 1) “*In January 1945 there were about 63000 in all camps. In AUSCHWITZ I imagine about 3,000,000 people were put to death, about 2,500,000 were put through the gas-chambers*” (p. 6) 2) “*630,00025 inmates was the combined state of all*

atômica em Hiroshima e Nagasaki, que resultou em Hiroshima de mais de 100 mil civis mortos e em Nagasaki mais de 80 mil civis mortos no final da Segunda Guerra Mundial.

É a partir destes acontecimentos, entre outros, originados das guerras, do preconceito, da discriminação que a humanidade, passa a compreender, que medidas precisam ser tomadas para a preservação da vida. Medidas como uma declaração, assinada e acordada universalmente, isto é, a Declaração dos Direitos Humanos, desta vez não representando apenas os direitos dos “homens” enquanto sexo, classe ou raça e sim, de toda a humanidade. É a partir da DUDH, e de seu artigo primeiro, que se observa a construção prática da luta pela dignidade humana, uma busca que ocorrera desde a Declaração Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade.

Certamente um desafio, mais uma necessidade humana, para que situações como Hiroshima e Nagasaki, os centros de concentração, e outras barbáries não se repitam e nem se perpetuem em todo mundo. Porém, um dos grandes desafios desta compreensão, ainda está no desconhecimento da DUDH e seus estereótipos disseminados em todas as sociedades de nossa contemporaneidade. Logo, para a compreensão de que Direitos Humanos remetem a todos os direitos, desde civis, econômicos quanto culturais é necessário o fomento de uma EDH, para que assim, desenvolva-se na sociedade, uma cultura de direitos e de uma sociedade que se compreenda como protagonista de sua história, e assim, responsáveis pela construção ou retrocesso de seus direitos.

2.2.1 Educação em Direitos Humanos (EDH)

A EDH é um processo sistemático e multidimensional, que tem como tarefa urgente e necessária “educar” para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização dos Direitos Humanos. Para que assim, possa adentrar em contra resposta ao quadro contemporâneo, do qual:

camps in January 1945. According to my knowledge 3000000 people lost their lives in the concentration camp AUSCHWITZ. I estimate that of these 2500,000 [sic] have been gassed” (p. 7/19)
 – (1) “Em janeiro de 1945, havia cerca de 63 mil em todos os campos. Na AUSCHWITZ eu imagino que cerca de 3.000.000 pessoas foram mortas, cerca de 2.500.000 foram colocadas nas câmaras de gás” (p. 6). 2) “630.00025 presos era o estado combinado de todos os acampamentos em janeiro de 1945”. Segundo o meu conhecimento, 3000000 pessoas perderam a vida no campo de concentração AUSCHWITZ. Eu estimo que desses 2500.000 [sic] foi gaseado” (p. 7/19)) [tradução nossa].

[...] apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (BRASILIA, 2007, p. 20).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASÍLIA, 2007) este protagonismo, necessita partir da conjugação do incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte dos (as) cidadãos (ãs), de modo a desenvolver socialmente o sentimento de empatia quanto aos acontecimentos globais. Assim como institucionalizando um padrão mínimo de comportamento internacional e nacional dos Estados e a adoção do princípio de empoderamento aos historicamente vulneráveis, sem deixar de considerar que:

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (BRASILIA, 2007, p. 22).

Herança esta que ultrapassou a sociedade mesmo após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 (CF/1988) na qual o Brasil passa a ratificar entre seus fundamentos, a dignidade humana e os direitos civis, político, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Isto porque, ao longo da sociedade o desenvolvimento dos direitos não caminhou conjuntamente a consciência de igualdade e da cidadania plena (MARSHALL, 1967).

Segundo Marshall (1967) esta cidadania plena poderia ser desenvolvida se em todas as sociedades os direitos civis necessários à liberdade individual (o direito político de participar do exercício do poder político quer seja como membro do organismo ou como eleitor e o direito social, o direito de acessar o mínimo do bem-estar econômico e de segurança e o direito de educação e serviços) fossem observados.

Contudo, vale destacar que esta cidadania plena segundo Marshall (1967) não significa tornar todos os homens iguais, e sim, permitir que estes homens

possam alcançar um progresso dentro das classes trabalhadoras para que assim, construa-se uma igualdade de cidadania. Cidadania esta, desenvolvida a partir de cada sujeito através da apreensão e valorização da importância da educação, do acesso ao lazer, permitindo ao sujeito, a compreensão das coisas da vida⁷.

Esta construção da igualdade de cidadania para o autor compreenderia seu entendimento enquanto homens e não máquinas, homens teleológicos que aprenderiam a dar mais valor à educação e ao lazer, do que “a um mero aumento de salário e conforto material” (MARSHALL, 1967, p. 60), desenvolvendo assim uma independência e um respeito por eles mesmos e os outros, como um desenvolvimento empático sobre os direitos de todos, respeitando os “deveres públicos e privados de um cidadão; mais e mais aumentando seu domínio da verdade de que são homens e não máquinas produtoras” (MARSHALL, 1967, p. 60).

Para Marshall (1967) a educação era pré-requisito para a conquista da cidadania, e para a liberdade civil, pois o direito só poderia ser demandando de pessoas que ao menos teoricamente o conhecessem. É neste sentido que a Educação em Direitos Humanos enquanto mobilização global imbuído no conceito de educação para uma cultura democrática torna-se possibilidade para uma cultura de valores da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade, alcançando a cidadania plena, a igualdade e a equidade social⁸.

É neste contexto, que se adentra a discussão quanto à EDH, ao ponto de que a mesma foi originada a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Plano este, lançado no ano de 2003, apoiado em documentos nacionais e internacionais, como um marco histórico na afirmação dos Direitos Humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de contribuir para uma transformação social e para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Esta construção torna-se possível segundo a declaração, a partir da formação do sujeito de direito por meio de cinco dimensões, sendo estas a

⁷ Apesar de Marshall (1967, p. 60) aproximar-se de ideias socialistas, em seus estudos buscava esclarecer que acreditava que os homens deveriam reconhecer a importância dos direitos civis, e o respeito ao outro, como virtudes que encontrariam em si mesmos, no entanto, também acreditava no livre mercado e na imposição do estado em certas situações, como, por exemplo, obrigando as crianças a frequentarem a escola, pois segundo o sociólogo “o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros”.

⁸ Neste sentido, compreende-se a equidade como um conjunto de práticas capazes de ultrapassar barreiras sociais, culturais, econômicas e políticas para que todos os seres humanos tenham as mesmas oportunidades e direitos.

apreensão dos conhecimentos, historicamente construídos sobre os direitos humanos e sua relação com internacional, nacional e estadual; a afirmação de valores e práticas sociais que expressam a cultura de direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã, e pelo desenvolvimento de processos metodológicos e de construção coletiva e pelo fortalecimento de práticas individuais e sociais para gerar ações e instrumentos para a promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos e o enfrentamento e reparação de suas violações (BRASILIA, 2007, P. 25). Isto porque para o PNEDH a “educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASILIA, 2007, p. 2) e adquire maior importância quando direcionada ao desenvolvimento humano e às suas potencialidades. Isto porque, segundo o plano, pelos termos firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos⁹ (ONU, 2006) a educação contribui para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Por esta razão, que o Plano de Ação (2005-2007) já definia a Educação em Direitos Humanos como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos”, isto é,

Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (ONU, 2006, p. 1).

Segundo o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, as atividades de EDH devem transmitir os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, como “a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo,

⁹ O Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos refere-se os Planos de ações, criados em 2005, para criar medidas que os ministérios de educação, agentes do sistema escola e da sociedade civil devem adotar para integrar a educação em direitos humanos na escola de forma efetiva (ONU, 2006).

consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade” (ONU, 2006, p. 1).

[...] essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural (ONU, 2006, p. 1).

Por esta razão, a EDH, através do Plano Nacional de Direitos Humanos permite ser um mecanismo de difusão destes pressupostos, apreendendo as demandas sociais e correspondendo com propostas de intervenção e transformações efetivas, ao ponto que passam a ser incorporadas pelo Estado, em especial, no Estado Brasileiro. Esta transformação se dá através de objetivos que compreendem o desenvolvimento normativo e institucional, da produção de informação e conhecimento, da realização de parcerias e intercâmbios internacionais, além da produção e divulgação de materiais, da formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos e avaliação e monitoramento.

Todos estes aspectos, dividem-se em mais de doze objetivos e trinta e seis planos de ação, nos quais comportam a educação básica, educação superior, educação não formal, educação de profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança e da educação e mídia, cada um com suas definições e seus conteúdos programáticos. Contudo, estas ações apenas são possíveis através do respeito aos Direitos Humanos e liberdade, assim como a promoção do desenvolvimento da personalidade e dignidade humana e o fomento do entendimento, da tolerância e da igualdade em todos em fatores (raça, gênero, classe, enfim). Fica claro então, que Direitos Humanos não especificam públicos para defender, e sim, buscam proteger todos os humanos.

O plano também explicita como objetivo, o estímulo à participação efetiva e a construção e promoção da cultura da paz. É deste pressuposto, que parte a necessidade das Práticas Restaurativas (PR), no fomento do processo reflexivo quanto a quanto a Cultura de Direitos Humanos e de Paz. Segundo Salles Filho (2016) a paz precisa ser compreendida como movimento, como uma luta contra as injustiças. Entendendo que a noção de paz não é passividade e sim, colocar-se a frente às injustiças, principalmente porque a maior guerra é a guerra das injustiças, que segundo o autor, ocorre no silêncio. Logo, a paz é necessidade compreendida

desde 2005 pelo Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, proposto na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, considerando a que educação, capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos “são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz (Declaração e Programa de Ação de Viena, Parte II. D, parágrafo 78)” (ONU, 2006, p. 9).

Partindo da Década Internacional de uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos destaca então a necessidade de fomento, promoção e manutenção da paz como princípio mundial para a cultura de EDH e de democracia (ONU, 2006; BRASÍLIA, 2007). Esta promoção, como destacado no Plano de Ação e no PNEDH necessita ocorrer através de práticas concretas de promoção. Neste ponto acreditamos nas práticas restaurativas, baseadas na EDH e na educação humanizadora, é possível o fomento de uma Cultura Direitos Humanos e de Paz, na qual homens e mulheres possam sair de suas prisões construídas socialmente e, coletivamente construam uma nova cultura (SALLES FILHO, 2016). Pois o homem é um ser social que se encontra nas relações sociais de uma forma contínua, participando constantemente, como um intercâmbio de experiências, por meio de eventos e situações.

Estas situações podem apresentar conflitos quer sejam, pela diversidade de opiniões, quer sejam pelas formas de compreender e desenvolver as ideias. Contudo, muitas vezes, o aporte para a resolução destes conflitos de ideias, é buscado pela violência o que conseqüentemente gera mais violência, para reprimir as ideias opostas. Isto é, não se consegue compreender o conflito como um ponto de ignição para construção de possibilidades construtivas ao bem comum. Por esta razão que se ressalta a necessidade de homens e mulheres buscarem na cultura de paz a possibilidade para a resolução dos conflitos, de forma que se crie um ambiente pleno, harmônico, positivo, no qual todos possam apresentar suas ideias sem temer ser maltratados e assim poder conviver (SALLES FILHO, 2016). Pois, compreender a opinião do outro não significa ser passivo e aceitar tudo e sim, dialogar e conviver pelo consenso.

A paz é um processo dinâmico e contínuo. Isto é, um processo que ocorre pelo princípio retroativo, do qual as “causas agem sobre os efeitos e os efeitos sobre

as causas” (SALLES FILHO, 2016, p. 37). Isto é, a paz ou uma cultura de paz, requer um aprendizado multidisciplinar e transdisciplinar, que se auto organize, desfazendo modelos hegemônicos, e se compreenda dentro dos conflitos da humanidade, quer seja individual, em grupos ou organizações. É um processo que ocorre na dinamicidade, por isso a importância de ressaltá-la dentro dos objetivos do PNEDH.

Assim, partindo dos pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da busca por uma Cultura de Paz (CP) e de EDH, é importante destacar novamente que Arroyo (2017), Paulo Freire (1987) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos declaram: a educação como um direito indispensável para o acesso a todos os direitos, desde o direito à vida ao direito a segurança. Isto é, “como um ato social reflexivo e capaz de mudar o mundo” (GUÉRIOS e STOLTZ, 2015, p. 10).

Nesta capacidade de mudar o mundo, que se compreende que a educação é um processo comunicativo, que ocorre dentro das relações interpessoais, isto é, dentro das relações sociais. Logo, é neste contexto que a educação contribui para engendrar e formar o ser humano “como sujeito transformador da realidade, na medida em que toma consciência de si e das circunstâncias da sociedade” (TESSER, 2015, p. 116). Logo, é neste pressuposto que se acredita no processo da educação e da EDH como fonte para o compartilhamento das experiências vivenciadas e partilhadas (ARROYO, 2017; FREIRE, 1987; HABERMAS, 1987).

2.3 O BRASIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Enquanto acordo universal perante a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, o Brasil não se isenta de sua responsabilidade. Como na maioria dos países latino-americanos o tema dos Direitos Humanos ganhou grande significação histórica, para responder a grande incidência de violência política e social durante as décadas de sessenta e setenta (UNESCO, 2008; GUÉRIOS e STOLTZ, 2015). Logo, o Brasil foi um dos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH e das demais regulamentações no campo do trabalho, das minorias e de todo cidadão (BEGA, 2015). Contudo, o senso de participação social, cidadania, democracia e aplicação de direitos, mesmo postos na DUDH, só se tornaram possíveis por meio da redemocratização da década de oitenta, através da Constituição Cidadã de 1988.

Segundo Brasília (2007) e Bega (2015) esta lentidão se deu, devido ao cenário que ainda persiste em nossa contemporaneidade, isto é, a herança das violações rotineiras e das expressões da questão social. Questão esta, que vem alertando a sociedade quanto à urgência de estabelecer como imperativo e romper com cultura desigual, que preserva os padrões de reprodução da disparidade e da violência institucionalizada.

O debate sobre os Direitos Humanos e a formação para a cidadania alcançou mais espaço e relevância no Brasil, apenas a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, contribuindo para o fortalecimento da democracia.

Contudo, apesar deste movimento da sociedade civil, não se pode negar que a sociedade convive contraditoriamente a estes movimentos, uma cultura do esquecimento, do qual tende a buscar esquecer-se de determinados acontecimentos, como forma de negar suas responsabilidades ou o próprio resultado das ações. Isto por que

Tudo que o homem faz em seu mundo simbólico é uma tentativa de negar e sobrepujar seu destino grotesco. Ele literalmente se lança em um esquecimento cego por meio de jogos sociais, truques psicológicos, preocupações pessoais tão afastadas da realidade de sua situação que são formas de loucura: loucura aceita, compartilhada, disfarçada e dignificada, mas mesmo assim loucura (BAUMAN, 2008, p. 8).

Por isso, a necessidade de, além de apontar como imperativo e fomentar cientificamente a importância da discussão sobre Direitos Humanos e EDH, é importante reconhecer que ambas são marcos frágeis e recentes, assim como a democracia. Por este pressuposto, denota-se a importância de fomentar uma cultura baseada no respeito, na paz e por que não, no amor¹⁰. É neste sentido que a Educação em Direitos Humanos se apresenta como possibilidade de formar uma cultura de respeito à dignidade humana, “através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” como destaca Benevides (2000) citado por Bega (2015, p. 64).

Para esta finalidade, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASILIA, 2008) destaca-se como estratégico para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e para enfatizar o papel dos direitos humanos para

¹⁰ No amor, seguindo a lógica de Mandela, no qual acredita que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda pela sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinados a amar” (FIOCRUZBR, 2014).

construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. Isto, tanto pelo fortalecimento população, quanto através da busca pela responsabilização do Estado.

Desta forma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) tem como objetivo encorajar o desenvolvimento de ações, que contribuam e estimulem à efetivação dos compromissos nacionais e internacionais, assim como a proposição da transversalidade em EDH e a busca pelo avanço de propostas neste sentido, por meio de estímulos a reflexão, planos, e formas de acesso às ações de EDH.

Contudo para a concretização deste objetivo, necessário é, consolidar o aprimoramento da legislação referente à educação, propondo diretrizes normativas somadas aos Direitos Humanos, iniciando desde a educação básica e prolongue-se a pós-graduação. Criando assim, unidades e programas para trabalhar com estas ações e incluindo a temática dos Direitos Humanos em todas as bases de educação e seleções (como por exemplo, concursos públicos e processos seletivos).

Também, é necessário, segundo Brasília (2008, p. 31) compreender que a EDH “vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem”. Isto é, uma educação intramuros e extramuros, compreendendo a totalidade da educação, também, como um processo transformador.

Assim, a EDH, não pode ficar apenas no campo da educação básica intramuros, para a construção de uma nova cultura social. Por isso, a EJA é uma possibilidade de transformação, pois, adentra a educação não formal e a quebra de paradigmas da educação tradicional (FREIRE, 1987). Por isso, a seguir, discorre-se sobre a educação e suas possibilidades.

2.4 PRÁTICAS RESTAURATIVAS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para compreender o contexto da EJA e discutir as Práticas Restaurativas (PR), também, requer que realizemos um resgate deste termo. A busca pelo significado do termo se dá, devido a sua origem, ao qual, advém da forma como as sociedades vieram a se organizar para alcançar um bem comum, ou uma “comunhão pacífica de convivência” ¹¹.

¹¹ Logo, falar de convivência remete a, tudo o que não estiver dentro das “regras” sociais, torna-se consequentemente ilegal, errado, um crime ou um desvio.

Logo, as PR e suas técnicas na presente pesquisa, partem de pressupostos baseados nos Direitos Humanos, na Educação em Direitos Humanos, Educação Humanizadora e as técnicas da Justiça Restaurativa (JR), que em si, resumem-se no olhar a dignidade humana. Por isso, é importante lembrar que desde os primórdios das sociedades, o homem vem procurando formas de combater a criminalidade, o “desvio” social e os atos que não se encaixavam as regras de convivência, para que as sociedades pudessem e ainda possam conviver.

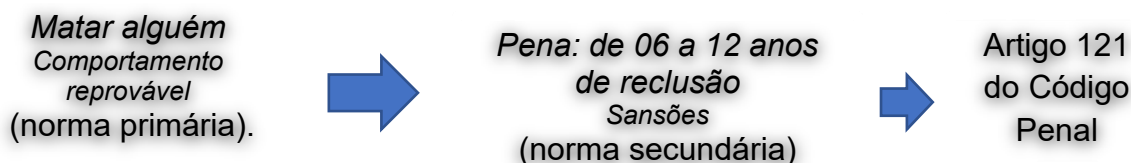
Esta convivência, historicamente, apenas foi permitida por meio das múltiplas formas de visão quanto às possibilidades de resolver conflitos. Como por exemplo, a presença do poder Central da Igreja Católica no final da Idade Média, dos Estados Modernos e da visão humanitária, como por exemplo, quanto as aplicações de penas aos réus que fugissem das regras de convivência. Félix (2016) destaca, por exemplo, que

Na Idade Média o direito penal era conduzido pela própria igreja católica, sem um procedimento definido, ou seja, as provas inequívocas levavam a condenação e os casos duvidosos eram decididos com a intervenção divina, esse período era caracterizado por sanções penais barbaras, tais como; fogueira, afogamento, soterramento, enforcamento, açoites, mutilação, confisco, tortura e etc. As sanções variavam de acordo com a posição social do réu. Já o período humanitário, atribui às penas sanções que não deveriam exceder a sua finalidade de prevenção, Cesare Beccaria um dos precursores do direito humanitário afirmava que a pena seria mais justa se o foco fosse à inibição social da conduta e não na dor do sancionado (FÉLIX, 2016, p. 2).

Com estas formas de compreender o estabelecimento de regras de convivência, iniciou na sociedade uma série de transformações na tradição do pensamento sobre o crime, principalmente no âmbito da elaboração de leis e na estruturação das cortes (ZEHR, 2008) resultando na formação da racionalidade moderna durante o século XVIII (PIRES, 2004). Isto é, uma racionalidade centralizada e totalitária de visão positivista baseada na criminologia como ciência, compreendendo o réu, a vítima e o controle social como partes do seu estudo, a fim de esclarecer o crime e seus resultados (FÉLIX, 2016).

É neste momento, que o Direito Penal começa a compor um novo sistema dentre da ciência do Direito (CRUZ, 2016, p. 33), que definem o comportamento considerado reprovável através das normas primarias. As sanções, corpórea, de morte, prisão ou trabalhos forçados pela norma secundária, conforme a figura abaixo.

Figura 1 Normas primárias e secundárias.



Fonte: CRUZ, 2016.

Nota: organizado pela autora.

Logo, a quantidade ou gravidade da pena é determinada pela gravidade ou quantidade do ato lesivo. E assim, perpetuou-se este pensamento, até os dias atuais, no qual, a principal atenção, está direcionada ao ato lesivo, através da “racionalidade penal moderna”, sem questionar a subjetividade, a reflexão do delito e suas particularidades. Sobre esta atenção ao processo de convivência e punição, é necessário analisarmos que, este processo punitivo e racional, encontra-se tão preso no pensamento das sociedades e na formação das pessoas, que acabam interferindo na lógica das relações humanas e na compreensão, por exemplo, da lógica dos Direitos Humanos. Pois “em situações de dificuldade, cada indivíduo procura apontar a culpa de outra pessoa, isentando-se, assim, daquela culpa que outros lhe imputam” (CRUZ, 2016, P. 35).

Esta transferência de responsabilidade ocorre porque dentro da lógica da racionalidade penal moderna, tornar-se culpado ou aceitar a culpa por alguma coisa, significa receber uma punição. Certamente “tal visão impede que as pessoas reflitam sobre os seus erros e assumam as suas responsabilidades, obstando ou dificultando que a situação seja solucionada de forma pacífica e que se pense sobre formas para que aquilo não se repita” (CRUZ, 2016, P. 35).

Observa-se que historicamente, apenas a culpabilização sem a responsabilização por um determinado ato, remediando-a e não a prevenindo, não trouxe mudanças significativas à sociedade. Por isso, a necessidade da busca por novas formas de ver e compreender o delito e a punição sem direcioná-la diretamente a violência. É neste contexto que surgem propostas e práticas na busca de humanizar o processo penal, a resolução e prevenção de conflitos, como a exemplo a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Justiça Restaurativa (JR). Sendo a EDH um “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (UNESCO, 2008, p. 25) e a JR uma nova concepção ou modelo de justiça pautada pela cultura de paz e pelo amor ao ser humano.

Desta forma a educação humanizada, a EDH e a JR adentram como possibilidade para uma nova técnica de prevenção, autoconscientização e reflexão, por meio de práticas restaurativas. Compreendendo a criação de práticas que se baseiam na intenção de uma nova cultura, uma Cultura de e de Direitos Humanos, isto, contrária a Cultura de Violência.

2.4.1 Justiça Restaurativa e as Práticas Restaurativas.

A justiça restaurativa (JR) é segundo Zehr (2012, p. 10) “um conjunto de princípios, uma filosofia, uma série alternativa de perguntas paradigmáticas [...] oferece uma estrutura alternativa para pensar as ofensas” (ZHER, 2012, p. 18). Isto é, segundo o autor, a justiça restaurativa, surge como um novo paradigma para pensar as ofensas (delitos, conflitos) com a finalidade de ultrapassar o sistema tradicional e punitivo que há muito tempo vem buscando por alternativas de atendimento.

Outros determinantes segundo o autor que contribuem para compreender o que vem a ser a Justiça Restaurativa é a razão de sua origem, isto é, “um esforço de representar as necessidades que o crime gera e os papéis inerentes ao ato lesivo” (ZEHR, 2012, p. 24). Isto significa que há iniciativas da Justiça Restaurativa surgiram pela necessidade de compreender determinados processos judiciais com uma visão além da justiça tradicional, compreendendo no ato lesivo a representação da vítima e do ofensor. De modo que a vítima passa a fazer parte do processo, porém, não apenas como suporte de denúncia e sim como participante, e o ofensor, entenda-se como responsável por seu ato e pelas consequências geradas.

O objetivo da JR é promover “a mudança dos paradigmas de convívio entre as pessoas para construir uma sociedade em que cada qual se sinta igualmente responsável pelas mudanças e pela paz” (SALMASO, 2016, p. 37). Então, o objetivo deste modelo é a compreensão da corresponsabilidade dentre os poderes – de um poder com o outro e não sobre o outro – de forma a garantir não a remediação do ato de transgressão, e sim a prevenção e a reincidência da violência. Assim

Art. 1º A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma: I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima,

bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos. (...) III – as práticas restaurativas terão como foco as necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade de reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo fato danoso e as implicações para o futuro. (Resolução CNJ 225/2016).

Segundo Ortegá (2006) atualmente ainda há a crença de que a história da JR é algo controverso, sendo contado e recontado de diferentes formas por muitos autores, isto devido a sua origem e as práticas. Por isso, é importante destacar que ao referir as práticas restaurativas ocorrem confusões quanto ao surgimento. Isso, devido à essência de ambas, que foram percebidas em diversas épocas e diversos lugares do mundo.

Logo esta compreensão torna-se necessária, devido à utilização do termo “práticas restaurativas”, da qual não se refere apenas a Justiça restaurativa, sim a todas as práticas que didaticamente, cientificamente e epistemologicamente foram e estão sendo construídas com a finalidade de restaurar o convívio social e as relações humanas humanizadas.

Assim a Prática Restaurativa (PR) pode ser compreendida segundo resolução 2002/2012 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas como programas de JR, significando qualquer programa que use procedimentos restaurativos, objetivando atingir resultados restaurativos (BRASIL, 2012). Por sua vez, o processo restaurativo, refere-se a qualquer processo no qual tanto a vítima, quanto ofensor, ou outros indivíduos ou membros afetados por um crime ou um problema participem ativamente da resolução das questões que o originaram, geralmente com a colaboração de um facilitador (SAMPAIO, 2017). Desta forma, os “processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (*conferencing*) e círculos decisórios (*sentencing circles*)” (ONU, 2012, p. 5).

Por ser uma colocação genérica, Ortegá (2006, p. 10 e 12) ressalta sobre a necessidade da compreensão de que “as práticas consideradas restaurativas têm origem em lugares diferentes e também em tempos diferentes” sem regras rígidas ou leis coercitivas. Assim, por práticas restaurativas entendem-se como as diferentes formas que as sociedades comunais e pré-estatais de povos colonizados da África, América do sul e do Norte, Europa e Nova Zelândia utilizavam para resolver conflitos

entre seus membros, seja mediante o diálogo e a negociação, seja por outro meio que se opusesse às medidas meramente punitivas.

Ortegal (2006) destaca que desde a era pré-cristã estas práticas já existiam, registradas em documentos como: códigos sumerianos (2050 a.C.), ou o código de Hammurabi (1700 a.c.), destacando também, a experiência neozelandesa, por representar um dos mais importantes resultados criação da justiça restaurativa, “cuja metodologia foi aplicada em projetos do EUA Canadá e até mesmo no Brasil” (ORTEGAL, 2006, p. 12).

Devido a esta aproximação é que se constituiu segundo o autor, a confusão entre a JR e as PR, pois um dos maiores exemplos na JR é a referência às comunidades pré-estatais, dentre elas a tribo Maori (Nova Zelândia), que trouxe um modelo tribal, ganhando visibilidade e legitimidades, ao ponto de ser incorporado pela justiça tradicional de Nova Zelândia. Vale destacar que de 1990 a 2004, diversos projetos foram criados com a Justiça Restaurativa no Brasil, principalmente com trabalhos envolvendo crianças, adolescentes e jovens, com temas relacionados ao vínculo familiar através das então “práticas restaurativas”. Por isso a importância destacar também, o que é a JR e o Círculo de Construção de Paz.

2.4.2 Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz

O círculo de construção de paz é um processo que começou segundo Pranis (2010) nos EUA, dentro do escopo da justiça criminal do Estado de Minnesota, oferecendo a possibilidade de triangular as vítimas de um determinado crime, os “perpetradores” e a comunidade, com parceria do judiciário. Sua finalidade foi determinar a forma mais eficaz de compreender o crime e as possibilidades de construir-se conjuntamente a promoção do bem-estar e a segurança de todos.

Os objetivos destes círculos são desenvolver sistemas de apoio para as vítimas, e uma decisão conjunta de penas aos ofensores, assim como o fortalecimento da comunidade, para prevenir outras situações que não estejam de acordo com as normas de convivência social. Apesar dos círculos terem iniciados na área jurídica, aos poucos foi se adaptando as demais áreas sociais, da educação e até mesmo religiosa. Para Pranis (2010, p. 25):

Os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro,

para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais.

Baseadas na Declaração dos Direitos Humanos e nas experiências de convivência social, os círculos possibilitam trabalhar diversos temas, desde escolar, jurídico, comunitário e familiar. Além de possibilidades de práticas específicas, ao buscar sua base no diálogo, na compreensão, no reestabelecimento, apoio, entre outros (PRANIS, 2010). O círculo restaurativo é uma forma de reunir as diversas pessoas, de diversos problemas ou cenários diferentes (sendo cada situação para cada momento de círculo) para construir coletivamente e voluntariamente possibilidades de fortalecimento, vencimento de dificuldades adversas, que coletivamente, todos se toram protagonistas de um processo de mudança (PRANIS, 2010).

Compreendendo então, as possibilidades do Círculo de Construção de Paz, as técnicas da JR e a EDH, que se acredita na possibilidade de atingir o processo reflexivo quanto aos Direitos Humanos dos alunos do EJA através da junção destes enquanto práticas restaurativas. Visto que estas práticas, segundo Porto (2016), são aglomeradas de concepções teóricas e epistemológicas que não necessitam ficar apenas no campo do judiciário. Neste contexto, as técnicas da JR e da EDH permitem a visão da totalidade dos sujeitos e suas visões de mundo. Sendo também, um processo de transformações, lutas e alianças de aspectos culturais anteriores a sua implementação, tendo nas práticas pilares voltado para a paz e humanização do sujeito. No Brasil, a aplicação da Justiça Restaurativa, Educação em Direitos Humanos e práticas restaurativas em escolas é muito recente. Todavia adentrar neste campo, na busca pela discussão sobre Direitos Humanos no espaço da EJA, é um novo desafio, ainda pouco explorado, mas de extrema necessidade. Logo, é deste pressuposto, que se pondera a presente dissertação, envolvendo a relação das PR baseadas nas técnicas da JR e da EDH.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para discutir a importância da atenção à educação de jovens e adultos (EJA), precisamos primeiramente compreender o ato de ler e escrever, pois pela perspectiva freiriana, caminha muito além do sentido alfabetizado ou não alfabetizado, quer dizer, muito além do “saber ler e escrever ao menos um bilhete” (IBGE). Este ato, segundo Freire (1987), parte da compreensão de que, a leitura da palavra, surge da forma como cada homem e mulher leem e enxergam o mundo e como se veem nesse mundo, remetendo assim o encontro dialético da realidade e da linguagem.

Por este encontro Freire (1987; 2001b) descreve que o processo de alfabetização deveria vir do universo vocabular dos grupos populares, de modo que sua imagem real, seus anseios, inquietações, sonhos e reivindicações possam ser expressos através da leitura e da escrita, pois, o conhecimento caminha da informação existente no mundo da vida dos sujeitos.

Por exemplo, a palavra “tijolo”, enquanto para um a pessoa significa apenas um material de barro, para um pedreiro, é seu material de trabalho. Logo, Freire nos aponta que existem diversos códigos de significação dentro de uma mesma palavra, para diferentes pessoas. Então, é por esta lógica, que se busca a compreensão dos Direitos Humanos dos alunos da educação de jovens e adultos, através das representações sociais.

Ressalta-se que, refletir sobre a alfabetização ou sua ausência, é pensar a valorização do conhecimento do próprio cidadão, ao modo que o mesmo, tenha o direito de “dizer a sua palavra”, de “saber melhor o que já sabe e de saber o que ainda não sabe”, enfim, saber sobre o seu o direito de conhecer e ser reconhecido (ARROYO, 2017; FREIRE, 1987).

Por isso, para compreender a importância da discussão sobre o analfabetismo e os direitos humanos, é necessário ao menos um resgate histórico do que vem a ser cada termo e sua relevância social. Assim como buscar compreender o desenvolvimento da educação brasileira e a constituição da EJA como um grande desafio e marco histórico.

Isto porque a educação desde a escravidão, já se destacava como um mecanismo de empoderamento. Ao qual poderia, segundo Buarque¹², ter sido, um

¹² Ex. ministro de Estado e Educação.

meio de conclusão real da escravidão brasileira. Contudo, não foi o que ocorreu, estigmatizando públicos específicos e, colocando-os a margens das políticas públicas e da não concretização dos direitos fundamentais, da justiça, da igualdade e da equidade (INEP, 2016). Então é pela compreensão da fragilidade das políticas públicas de inclusão social, que discorre este capítulo, do qual, pela perspectiva crítica freireana, busca problematizar a educação como direito fundamental no Brasil e a importância da EJA, como espaço de empoderamento, de homens e mulheres, que por diversos fatores, encontram-se a margem dos direitos humanos.

3.1 RESGATE HISTÓRICO SOBRE O ANALFABETISMO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Segundo INEP (2016), o analfabetismo no Brasil, é um déficit histórico, de urgência resolução, que atinge principalmente as classes mais pobres, excluindo-os de seus direitos. Logo, sendo um processo histórico, dividi-lo entre o período colonial, e os períodos antes e pós-golpe Civil-militar permite uma compreensão do significado deste processo para a contemporaneidade e a importância dos Direitos Humanos, estando à educação como direito fundamental. Pois segundo Ferraro (2014, p. 69) no período colonial o analfabetismo era generalizado e significava simplesmente não saber ler e escrever, isto é, não era razão para não ser considerada a cidadania, através do direito ao voto e a participação social. No entanto, esta participação apenas poderia ser concedida, a todos os cidadãos do sexo masculino que pudessem comprovar o censo de 200 mil réis estabelecidos pela Constituição de 1824 art. 94.

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se: I. Os que não tiverem de renda líquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comercio ou emprego. II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa (BRASIL, 1824, p. 75).

Contraditoriamente, apenas a abonação monetária era o suficiente para o direito à cidadania (voto). E a alfabetização, enquanto instrução primária, apesar de estar garantida na mesma constituição como “gratuita a todos os cidadãos”, permanecia sob a posse da elite (BRASIL, 1824, p. 87).

Isto porque, nem todos eram reconhecidos como cidadãos, isto é, os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria,

comércio, ou emprego, os Libertos e os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa (BRASIL, 1824). Por sua vez, a alfabetização para esta população, tornava-se responsabilidade do governo imperial (devido à falta de recursos das províncias) do qual, utilizava a educação como um mecanismo de controle (ORTEGAGNA e OLIVEIRA, 2006; ARROYO, 2017).

Com o passar dos anos, mesmo a cidadania, garantida a alguns, pelo valor monetário, já não era mais suficiente. Pois, a não alfabetização passou a ser estereotipada como algo negativo, associados à ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência, marginalidade e periculosidade. Isto porque, durante o Período Colonial, não havia a exigência da leitura e da alfabetização, a não ser que, a pessoa, pretendesse desempenhar funções que na época exigissem o domínio da leitura e da escrita, como cargos de imperador, juiz, sacerdote ou mercador (FERRADO, 2014). Logo, a não alfabetização, não poderia fazer parte das elites.

Deste modo, vale refletir, como a relação monetária e de poder já estava presente desde o período colonial e, como se reflete até os dias atuais. De como a educação e sua ausência, vem associada ao poder econômico. Do qual, sua ausência apenas se torna estigma quando comparada entre o cidadão da elite e o trabalhador de chão.

Certamente é importante destacar que durante a república iniciam inúmeras campanhas e buscas por sistematizações da educação, através, da criação e utilização de métodos estatísticos, em busca dos primeiros sinais do que seriam as políticas públicas e a modernização na luta pela alfabetização. No entanto, estes métodos apenas serviram como mais uma razão para a exclusão (FERRADO, 2014). Pois, através destas estatísticas, puderam-se elencar quais seriam os países mais ou menos desenvolvidos – de acordo com seu grau de alfabetizados. Estigmatizando ainda mais a população que não tinham acesso à educação, porém, não criando contra resposta aos resultados.

Assim, foi pela busca da desconstrução deste estigma que iniciaram diversas práticas no Brasil, principalmente a partir dos últimos anos de 1930 até o golpe de 1964, na busca pela construção de políticas públicas. Tanto por meio de campanhas, para a erradicação do analfabetismo, criação de superintendências, movimentos de bases, quanto para união de estudantes, campanhas de reformas, congressos e ligas movidas por estudantes, sociedade civil e, representantes do governo da época (SCORTEGAGNA e OLIVEIRA, 2006 e FERRARO, 2014). Dentre

estes movimentos, pode-se destacar o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, que consistiu em uma proposta para alfabetizar adultos. Este método baseava-se, na compreensão da vida e do mundo de cada homem e mulher dentro de sua realidade social. Utilizando os vocábulos mais empregados pelos mesmos, e os selecionando para suas lições. Muitos autores nacionais e internacionais consideram este método revolucionário, mas durante a conjuntura de Freire, o método foi muito marginalizado, denominado como demagogo e inviável. Assim como diversas lutas por direitos (FERRARO, 2014).

Porém, com o golpe civil-militar de 1964 estas práticas foram reprimidas, bem como os movimentos sociais e, as lideranças engajadas em experiências de alfabetização, baseadas principalmente em métodos de Paulo Freire. Criando-se então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, com propostas próprias da ditadura e tecnocratas e com a utilização de materiais didáticos “atrativos” e de baixo custo.

Segundo Scortegagna e Oliveira (2006) e Ferraro (2014) o MOBRAL foi significativo para a educação de jovens e adultos, por vincular-se até 1969 ao Departamento Nacional de Educação e promover atividades de alfabetização e programas articulados aos campos de saúde, recreação e civismo. Estas iniciativas partiam de articulações e convênios com entidades públicas e privadas e não especificamente uma responsabilidade de política pública do Estado.

Neste período, destaca-se também a ampla descentralização administrativa, a padronização e simplificação de sistemas de ensino, a criação de um sistema logístico para uma “alfabetização” em larga escala e a redução de custos por aluno com a finalidade de “oferecer uma educação de massas a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais “elevando” o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do nº de pessoas” (HADDAD, 1989, apud BELLO, 2002, citado por SCORTEGAGNA e OLIVEIRA, 2006, p. 9). Situação que veio a se repetir nos anos de 2017-2018 com a Lei nº 9.057 de 25 de maio de 2017, a qual considera a educação a distância tanto para a educação básica quanto para educação superior (BRASIL, 2017), minimizando ainda mais, os custos por alunos.

Contudo, não se podem negar os ganhos conquistados através da primeira Constituição Cidadã, pois, é apenas em 1988, por meio do artigo 208 da Constituição Federal, que se estabelece o que ditava as primeiras Constituições

Federais como: “a instrução é gratuita a todos os cidadãos” (CF, 1924 - inciso XXXII art. 179) e a garantia da gratuidade e obrigatoriedade da instrução primária (CF, 1934). Isto é, como “direito público subjetivo e, como tal, irrenunciável e exigível, mediante a responsabilização da autoridade competente no caso de não oferta ou de oferta irregular da bem chamada “educação” (FERRARA 2014, p. 78)”. Além da CF/88, vale destacar também as disposições mais recentes da Lei de Diretrizes (LDB) e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), do qual através do artigo 1º tornou lei, a busca pela concretização de uma educação abrangente, quando aos

Processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Para esta finalidade, a LDB/1996 passa a compreender que a educação básica contempla a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental e o ensino médio (PNAD, 2018) podendo ser oferecida por meio do ensino regular, da educação especial e também da EJA.

Destaca-se ainda que o ensino regular passou ao longo dos anos por mudanças de nomenclatura e estruturação dos cursos, principalmente dentre os períodos anteriores a 1971 e entre 1996, ano em foi aprovada a LDB¹³. No entanto, além da mudança de nomenclatura, esta lei permitiu também o estabelecimento de vinte metas a serem concretizadas até os anos de 2024, a favor da educação pela Lei 13.005 aprovada em 2014 pelo Plano Nacional de Educação.

Dentre as metas destacam-se a universalização, até 2016 da educação infantil na pré-escola; do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos; o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos. A universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional. Assim como a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do fundamental, entre outras. Contudo, destaca-se que mesmo com as vinte metas estabelecidas, a atenção à alfabetização não alcançou a meta estipulada, atingindo

¹³ Dentre estas mudanças destaca-se que “o atual ensino fundamental é equivalente ao 1º grau e ao primário/elementar mais o ginásial/ médio 1º ciclo; o ensino médio equivale ao 2º grau e ao científico/ clássico; e a educação de jovens e adultos, por sua vez, corresponde ao supletivo” (PNAD, 2018, p. 3).

um aumento de penas 2% em 2017. No entanto, a meta definia que a alfabetização deveria ser elevada a 93,5% até 2015, e o analfabetismo deveria ser erradicado até 2014.

Ressalta-se ainda que esta finalidade deveria ocorrer pelas estratégias segundo o PNE através da oferta gratuita da EJA a todos que não tiveram acesso à educação em idade própria, pela identificação da demanda ativa por vagas para EJA. Pela implementação de alfabetização entre outras estratégias, oferta gratuita, chamadas públicas para o EJA, avaliações para aferir o grau de escolarização dos alunos, programas de suporte a transporte, alimentação, saúde, como oferecimento gratuito de oftalmologista e disponibilização gratuita de óculos, além de oftalmológico.

Dentre as estratégias o Plano Nacional de Educação destaca-se também a necessidade de afirmar a oferta de EJA, no ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, garantindo formação específica aos professores e professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. O apoio técnico e financeiro a projetos inovadores na educação de jovens e adultos; o estabelecimento de mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

O Plano Nacional destaca também a implementação de programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, a consideração as necessidades dos idosos e pessoas com deficiências nas políticas públicas de jovens e adultos, visando a erradicação do analfabetismo e o “acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas” (BRASIL, 2014).

Por estas estratégias que se possibilitou no Brasil uma taxa de analfabetismo¹⁴ de pessoas de 15 anos ou mais, estimada em 300 mil pessoas a menos em 2017 comparando com o ano de 2016. Contudo, apesar de diminuir

¹⁴ Ao referir-se ao analfabetismo, está pesquisa parte da compreensão de que, analfabeta é “a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece” (IBGE, 2018, s/p).

2,0%, não alcançou o índice de 6,5% estipulado para o ano de 2015 pelo PNE, repetindo-se quando comparado à população com mais de 60 anos, com uma taxa de apenas 1,1 ponto percentual quanto ao ano de 2016 para 2017. Observe abaixo.

Quadro. 1 Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil.

15 anos ou mais		18 anos ou mais		25 anos ou mais		40 anos ou mais		60 anos ou mais	
2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
72%	70%	77%	74%	88%	85%	12,3%	11,9%	20,45%	19,3%

Fonte: IBGE (2018).

É importante destacar ainda, que segundo o IBGE (2018) a taxa de analfabetismo entre pessoas no sexo masculino e feminino de idade entre 15 anos ou mais foi de:

Quadro. 2 Taxa de analfabetismos das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo.

Sexo masculino		Sexo feminino	
2016	2017	2016	2017
74%	71%	70%	68%

Fonte: IBGE (2018).

Pode-se perceber por este quadro que a taxa de analfabetismo entre o sexo masculino dentre 2016 e 2017 diminuiu apenas um por cento. Contudo este dado torna-se ainda mais alarmante quando comparado com a cor ou raça. Observe.

Quadro. 3 Taxa de analfabetismos das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor ou raça.

Branca		Preta ou Parda	
2016	2017	2016	2017
42%	40%	99%	93%

Fonte: IBGE (2018).

Neste quadro, compreende-se que a taxa de analfabetismo, possui um processo histórico a ser considerado que remete a todas as políticas públicas e as possibilidades de acesso aos direitos e dignidade da vida humana. Uma dignidade negada para a maior parte da população parda ou negra brasileira. Este dado ainda se torna mais peculiar ao buscar a compressão de que o alfabetismo possui níveis divididos em dois grupos, grupo I de analfabetos funcionais e grupo II funcionalmente alfabetizados.

Nestes grupos, os níveis foram divididos até 2011 entre analfabeto, rudimentar, básico e pleno. Por sua vez, em 2015 estes níveis mudaram para analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Assim, em uma comparação do avanço do alfabetismo no Brasil entre os anos de 2001 a 2018, o

Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2018) referindo-se então a pessoa analfabeta funcional¹⁵ destaca uma queda de 1,8% no nível de analfabetismo no Brasil e um aumento de 1,7% no nível de proficiência entre os anos de 2001 e 2018, observe.

Figura 2 Proficiências médias por nível de alfabetismo 2001-2018.

Tabela 1 – Proficiências médias por nível de Alfabetismo

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	33,3	33,5	34,0	33,8	34,7	31,3	29,3	35,1	31,5
Rudimentar	76,6	76,5	75,8	75,8	76,3	78,2	78,2	77,9	77,7
Elementar	106,8	106,6	106,5	106,8	108,0	108,3	108,1	107,6	108,1
Intermediário	127,9	127,6	127,6	127,9	128,7	127,3	126,8	126,8	127,2
Proficiente	148,7	148,7	148,7	148,6	148,9	147,3	146,5	146,0	147,0
Total população	99,1	98,7	99,6	100,2	102,8	106,4	106,1	105,1	104,8

Fonte: INAF 2001 – 2018.

Destes níveis por analfabeto, é considerado analfabeto a pessoa que não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços entre outras). Por rudimentar, considera-se a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Por sua vez, por funcionalmente alfabetizados, estão os níveis elementar ao qual remete a capacidade de ler e compreender textos de média extensão localizando informações, demonstram limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. E o Intermediário, que possibilita as pessoas a localizar informações em diversos tipos de texto, resolvem

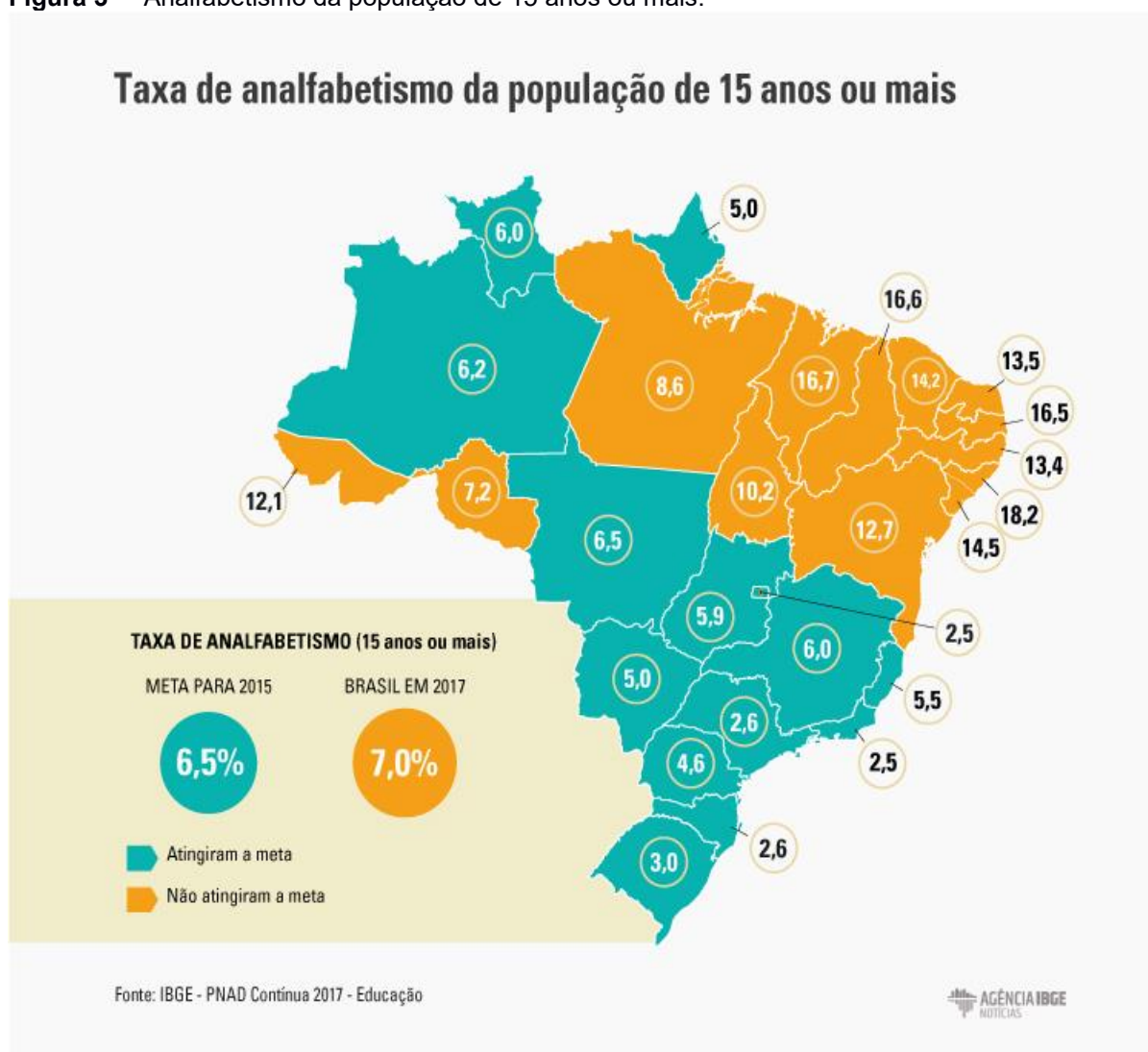
¹⁵ “à pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IPM, 2018).

problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboram e controlam etapas sucessivas para soluções de problemas, interpretam e elaboram síntese de textos, porém possuem dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. E por último o nível de proficientes remete as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala tendências e projeções.

Por estes conceitos, vale destacar que no Estado do Paraná o número de analfabetismo até o ano de dois mil era de sessenta e três mil, seiscentos e trinta e cinco (63.635) analfabetos. Sendo 10% com idade de quinze (15) a vinte e nove (29) anos, 47% com idade de trinta (30) a cinquenta e nove anos (59) e 43% com mais de sessenta anos (60) (INEP, 2016). Apesar de o Estado do Paraná, se caracterizar como um dos Estados com Menor índice de não alfabetizados, conforme o mapa abaixo publicado pelo IBGE (2017) ¹⁶. Os números não podem ser ignorados, pois no ano de dois mil (2000) a dois mil e dez (2010) o Paraná esteve com uma taxa de 6,1% de não alfabetizados (taxa esta que aumentou para 7,0% em 2017), distribuídos entre seus trezentos e noventa e nove municípios (399). Neste período, no município de Quatro Pontes registrou-se a menor porcentagem de não alfabetizados com 1,5% e, Ortigueira a maior porcentagem com 19,5%. Observe a seguir.

¹⁶ Destaca-se que neste período a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Figura 3 Analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

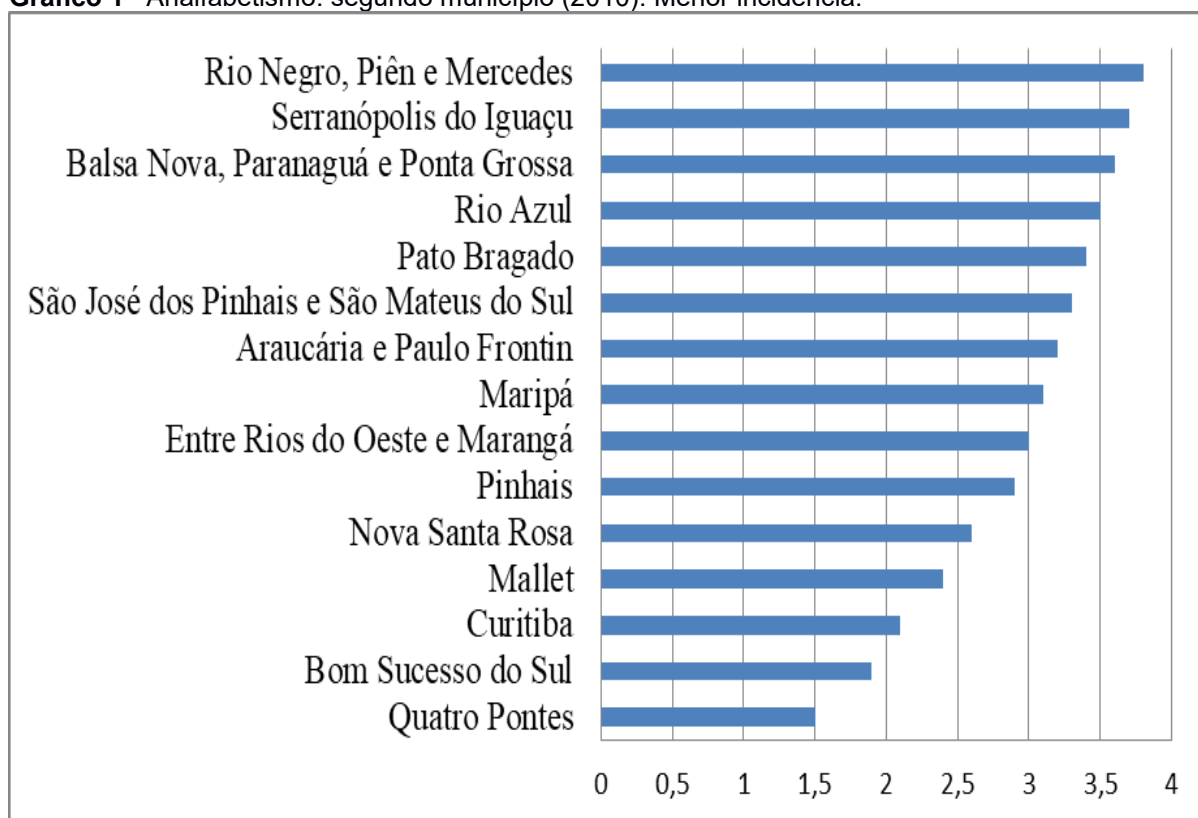


Fonte: IBGE – PNAD Contínuo (2017) citado por IBGE (2018).

Ponta Grossa por sua vez, segundo o PNAD contínuo (2017) encontrava-se na categoria dos municípios com menores índices ficou na 18ª posição com uma taxa de 3,6%, atrás de Paranaguá também com 3,6% seguida por Serranópolis do Iguaçu com 3,75. Certamente que, para analisar esta taxa, é importante compreender a população de cada região, no entanto, ao comparar Curitiba com uma taxa de 2,1%, percebe-se que o investimento a educação, também é um assunto a ser questionado.

Observe abaixo o gráfico quanto à taxa de analfabetismo segundo município durante o ano de 2010¹⁷.

¹⁷ Destaca-se que por dados completos 2010 foi a última pesquisa realizada pelo IPARDES (2017) e DATASUS (2018).

Gráfico 1 Analfabetismo: segundo município (2010): Menor incidência.

Fonte: DATASUS (2019)¹⁸.

Nota: organizado pela autora.

Através do gráfico acima, compreende-se que a relação populacional, pode ter relação com a taxa de analfabetismo, contudo, não se torna a única justificativa ao compararmos a população da cidade de Curitiba e Ortigueira. O que ressalta a importância de políticas públicas e investimento na educação para todos e todas, para a construção de uma cultura de direitos humanos e com formação para o processo emancipatório, crítico e construtivo. Logo, é por esta base, que se analisa o presente projeto, a partir dos resultados obtidos durante a pesquisa participante, com a finalidade de discutir a necessidade da atenção à educação de jovens e adultos. Principalmente no que se refere ao processo crítico reflexivo, pela perspectiva freiriana, quanto à EDH, e sua representação social enquanto homens e mulheres que sofrem pela consequência histórica brasileira referente à educação que consequentemente resulta nas expressões da questão social. E para esta finalidade, julga-se importante apresentar a seguir o que vem a ser a EJA.

18 Ressalta-se que segundo o Datasus de 2019 o município de Corumbataí do Sul destacou-se com a maior taxa de analfabetismo, sendo este 19,4% e Bom Sucesso do Sul com a menor taxa, apresentado uma taxa de 1,9% de analfabetismo, observe em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfpr.def>>.

3.1.1. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma modalidade de educação básica que comporta as etapas do ensino fundamental e médio. Sua finalidade está em oferecer a oportunidade do ingresso ao estudo a homens e mulheres que não tiveram, por diversas razões, acesso ou possibilidade de continuação do ensino, na idade “própria”, e também, de prepará-los para o mercado de trabalho e ao exercício da cidadania (VITÓRIA, 2014). Para esta finalidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB descreve que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §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. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Lei 9394/96).

Segundo a seção II do Direito à Educação da LDB o Estado tem como responsabilidade para com seus cidadãos oferecer aos jovens e adultos uma educação que se adapte às necessidades e especificidades individuais e à disponibilidade do ensino no horário noturno. Contudo, sabe-se que, além da descrição documental sobre os direitos do (a) cidadão (a) e deveres do Estado, ainda não é o suficiente (VITÓRIA, 2014, p. 72). Porém o próprio texto “Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (BRASILIA, 2008) destaca que abordar este tema vai além do apenas escolarizar, isto é, este tema, requer parâmetros baseados na aprendizagem e na expansão dos conhecimentos ao longo da vida. É neste momento, que se pode compreender a atenção aos direitos humanos, pois, esta modalidade de educação significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), para a qual a educação constitui direito fundamental do ser humano. Isto é, não apenas discriminar, mas também “criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (BRASILIA, 2008, s/p).

Julga-se importante destacar como marco histórico na EJA, a Lei orgânica do ensino primário de âmbito nacional. Lei nº 8529/1946 ao qual visou atender especificamente as pessoas jovens e adultas analfabetas, por meio da reorientação e coordenação dos trabalhos e planos anuais do ensino supletivo. Movimento este

denominado como a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, perdurante até fins da década de cinquenta. Ao qual determinava que as categorias das crianças, adolescentes e adultos o ensino primário com as finalidades de

- A- Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- B- Oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- C- Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (Art. 1º) (BRASIL, 1946).

O ano de 1947 também ficou marcado, por apontar o enorme índice de analfabetismo no Brasil, através do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos¹⁹. O que ressaltava a importância da educação de jovens e adultos de forma crítica e reflexiva, isto é, uma educação maior do que a simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita. Demarcando a necessidade de uma diferenciação metodológica para a EJA, do qual, compreendesse a realidade e particularidade dos alunos, tanto do meio rural, quanto urbano (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2005, p. 2 citado por FRIEDRICH *et. al*, 2010). A partir do ano de 1949 iniciaram diversos seminários nacionais, campanhas e congressos para a busca da construção de métodos de ensino para a educação de jovens e adultos. Foi nesta época que um novo ator surge na luta pela educação e pelos direitos fundamentais no Brasil, ator conhecido como um dos maiores pedagogos do Brasil, isto é, Paulo Freire.

Começa-se nesta década, a moldagem da “pedagogia de Freire”. Sua pedagogia baseava-se na atenção ao desenvolvimento educativo, o qual, deveria ser contextualizado e desenvolvido, juntamente às necessidades essenciais das pessoas educadas, “*com*” elas e não “*para*” elas (STRELHOW, 2010, p. 53).

Após o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, ocorrido em 1949, o Brasil deparou-se com uma nova campanha a favor da erradicação do analfabetismo em 1958. Do qual tinha como proposta, “criar projetos-pólos com atividades que permitissem a integração da realidade de cada município e servissem

¹⁹ Primeira avaliação sobre o enorme índice de analfabetismo no país passou-se já a interpretar a EJA como algo bem maior do que a simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita, além de se discutir a necessidade de uma diferenciação metodológica para a EJA, levando-se em consideração o meio rural e urbano (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2005, p. 2 citado por FRIEDRICH *et. al*, 2010, p. 398).

de modelo para expandir-se pelo país, mas pouco se diferenciou das campanhas anteriores” (STRELHOW, 2010, p. 53-54);

O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal) (STRELHOW, 2010, p. 54).

Posteriormente a estes movimentos, nasceu no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, a ideia de criar um programa permanente de Educação de Adultos, modelando a criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos - PNAA, orientado por Paulo Freire. Porém o plano é extinto pelo Golpe de Estado, “assim como os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular” (CODATO, 2004, citado por FRIEDRICH *et. al*, 2010, p. 397).

No ano de 1965, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) (FRIEDRICH *et. al*, 2010, p. 397).

Não se pode deixar de destacar a Lei nº. 5.692 de 1971 que regulamentou o Ensino Supletivo, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699 e, a Política para ensino supletivo em 1972. Todos com a finalidade de explicitar as características e importância desta modalidade de ensino (FRIEDRICH *et. al*, 2010). Principalmente, é importante ressaltar que foi a partir de 1985 com o processo de redemocratização e a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização e da Fundação EDUCAR, que a EJA passou a ser descentralizada, tornando-se responsabilidade pública, dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios (FRIEDRICH, 2010).

Contudo, segundo Friedrich (2010) apenas com a entrada das discussões da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura – UNESCO (1989) que foram convocados especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização, dando abertura para a definição do Ano Internacional da

Alfabetização, por meio da Comissão Nacional – CNAIA²⁰, e para o lançamento do Programa de Alfabetização e Cidadania – PNAC e da Comissão do PNAC, com a finalidade de reduzir o número de analfabetismo. No entanto, devido à fragmentação dos programas, estes, foram aos poucos, se desarticulando. É por esta razão, que se discute, enquanto luta pelos direitos fundamentais, a importância da organização e da junção das políticas e programas por um bem comum.

Após estes movimentos, a década de noventa (90) foi marcada pelo processo de revitalização dos planos, cultural, jurídico e político, da população da EJA, devido a Declaração de Hamburgo em 1997 e a Lei nº. 9.394/96, ao qual referenciava os cursos de supletivo, destacavam a importância de um ensino baseado na “criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar social” (UNESCO, 1997, p. 2). A LDB 9.394/96 destaca também em seu artigo 37 que a EJA deve ser destinada a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nas séries e idades apropriadas (BRASIL, 1996). No entanto, apenas no ano de dois mil (2000) foi criado o Programa Alvorada, direcionando recursos para a EJA e para o Conselho Nacional de Educação, promulgando assim a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade de educação.

O governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), sinalizou com iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos (FRIEDRICH *et. al*, 2010, p. 401).

Neste caminho ainda foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) destinado ao segmento juvenil de dezoito (18) a vinte e quatro (24) anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Percebe-se então, que a luta pelo reconhecimento da EJA, pela alfabetização, foi e permanece árdua, assim como a luta pelos Direitos Humanos, principalmente porque ambos estão interligados. Pois não há como fomentar a busca pelos direitos da população, se ao menos sabem quais são estes direitos. Por esta razão, neste

²⁰ Também foi desarticulada devido à extinção da fundação EDUCAR.

capítulo, optou-se em realizar esta análise cronológica, para que assim, seguindo a perspectiva crítica freiriana, percebe-se a necessidade do regate a discussões referentes à EJA e do porquê da utilização da EDH. Visto que, um dos meios para fortalecer homens e mulheres é, não permitir que sua história se perca no esquecimento e que seus direitos sejam garantidos. Principalmente em uma conjuntura de corte e estagnação dos gastos públicos para as áreas sociais, isto é, sem considerar partidos e posições políticas, não se pode negar o avanço social no Brasil, durante os anos de 2003 a 2010, avanço este, retrocedido significativamente durante os últimos anos.

Por esta razão, ainda, é que se justifica a necessidade da discussão sobre Direitos Humanos e Práticas Restaurativas (PR), para trabalhar junto aos alunos jovens e adultos, questões como a retração dos direitos do cidadão. Como por exemplo, a criação da PEC 241/55 do “teto de gastos” que limita os recursos do governo durante vinte (20) anos em áreas cruciais como educação e saúde; a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos; a suspensão de acordos entre o Governo Federal e Estaduais para a implementação de Programa de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos.

Podendo assim, desmistificar a concepção pública sobre os Direitos Humanos, contribuindo com a luta pela proteção de seus defensores, pois, não deve negar a intensificação da violência, como por exemplo, no campo, ao fato de aproximadamente quarenta e sete (47) assassinatos de trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas e pescadores entre janeiro e setembro de 2015 e a morte de cinquenta e oito (58) defensores dos Direitos Humanos entre janeiro a agosto de 2017, colocando o Brasil em primeiro lugar das Américas em assassinatos de defensores dos DH²¹.

Além disso, vale destacar que discutir analfabetismo, EJA e os Direitos Humanos, remete à discussão sobre quem são estes alunos? Como vivem? Onde moram? Como sobrevivem? Pois, de acordo com o PNUD, do ano de 2003 a 2013,

²¹ De acordo com levantamento da ONG Front Line Defenders repassado à Anistia, ao menos 281 defensores de direitos humanos foram mortos em 2016 em cerca de 40 países, número maior que os registrados em 2015 (156 mortes) e em 2014 (136 mortes). O relatório da Anistia traz números de países como Argentina, Colômbia, Honduras, Índia, Indonésia, Quênia, Mauritânia, México, República Democrática do Congo, Rússia, Síria, África do Sul e Sudão do Sul, mas nem todos têm dados atualizados até agosto de 2017 [...] Desde a Declaração da ONU sobre Defensores dos Direitos Humanos, em 1998, cerca de 3.500 ativistas foram mortos em todo o mundo, segundo estimativa da Anistia Internacional. Disponível em O Globo.com: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/anistia-internacional-aponta-que-58-defensores-de-direitos-humanos-foram-mortos-em-2017-no-brasil.ghtml>

mais de 29 milhões de pessoas saíram da condição de pobreza. Contudo, entre 2014 a 2015 este índice retornou a crescer, colocando mais quatro milhões de pessoas na linha da pobreza, aumentando a taxa de desemprego, para doze milhões de pessoas.

Julga-se importante esta discussão, pois não se pode negar que este índice no desemprego, segundo Rodrigues (2017) foi mais grave, principalmente para a população de jovens e adultos. Por isso, a necessidade do estudo com estes sujeitos, cidadãos, atores, como o proposto na presente pesquisa, na busca de possibilidades para este enfrentamento, com a mudança de cultura por meio de uma EDH e Cultura de Paz, instigada, porque não, por práticas restaurativas, baseadas nos Direitos Humanos, e na educação humanizadora de Paulo Freire.

3.1.2 Educação e suas Possibilidades

Ao discutir educação em direitos humanos no contexto da EJA, é importante destacar novamente Paulo Freire (2001) e sua preocupação com um dos direitos mais importantes e infelizmente negados, isto é, a educação. Freire (2001) deixa claro que a primeira questão que sempre se colocava, é de que, ao falar sobre EDH, já se falava sobre o primeiro direito negado, isto é, o direito a educação. Para Paulo Freire, seria a própria educação, capaz de desafiar aquele que impede que a educação ocorra e perdure, uma educação crítica e reflexiva. Enfim, somente pela educação, seria possível empoderar homens e mulheres para que lutem por seus direitos.

Logo, percebe-se que para alcançar o sonhado acesso aos direitos, é necessário o acesso à educação, como processo formativo para a conscientização da existência de outros direitos. Contudo, com este primeiro negado, os demais se tornam desafios ainda maiores. Mas vale ressaltar, que a educação também pode ser utilizada como uma manobra de alienação perante os direitos, visto que sua realização, segundo Freire dependerá da visão de mundo de cada professor (a) e educador (a), pois, a “[...] Educação em Direitos Humanos, soa de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor” (2001, p. 96).

Logo, compreender que cada sujeito possui um olhar diferente em cada situação, não é uma crítica negativa, pois são as diferenças que permitem compreender a complexidade de homens e mulheres. Isto significa que é necessário

entender que há diferentes tipos de inteligências que são guiadas por diferentes opções políticas. Por isso a visão ou a compreensão dos Direitos Humanos e da educação dependem de: “*como* eu me vejo no mundo politicamente; de *com quem* eu estou; a serviço de *quem* e a serviço de *que* eu sou um educador” (FREIRE, 2001, p. 97). Por isso a importância da mudança de cultura, porém não apenas com os alunos da EJA, mas também com os professores e a sociedade em geral.

É neste ponto que Freire (2001, p. 98) destaca a importância da diferença de pensamento, porém, um pensamento baseado na criticidade e na transformação, compreendendo a educação como um dos direitos fundamentais. Contudo, para acesso a estes direitos, é preciso ir além da ingenuidade de pensar a educação como única possibilidade transformadora, isto é, é preciso de outros fatores juntamente a educação. Pois

A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social [...] a educação sofre limites [...] não há prática humana que não esteja submetida a limites, que são históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, sociais, limites de competência do sujeito ou dos sujeitos, limite de sanidade do sujeito; há limites que fazem parte da natureza da prática e há limites que estão implícitos na natureza finita dos sujeitos da prática (FREIRE, 2001a, p. 98).

No entanto, é exatamente, porque a educação se submete a limites que ela é eficaz, podendo tornar-se compreensiva quanto às diferenças. Logo, é nesta contradição que se pode compreender a importância da educação humanizada e da interdisciplinaridade na presente pesquisa, visto que Freire (2001b) permite-se provocar o (a) professor (a) e educador (a) a descobrir o *poder ser* da educação, como um processo histórico, social e político. Visto que para o autor o grande desafio enquanto educador é

[...] reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social (FREIRE, 2001b, p. 98).

Freire (2001b) permite compreender que a EDH é a educação que consente dar protagonismo ao sujeito (dominado) para seu princípio na luta por seus direitos, por meio da mobilização crítica, justa e democrática. Contudo, uma educação com este pressuposto, necessita ser abrangente e totalizante, compreendendo a realidade dos sujeitos em seus diferentes aspectos.

É por esta razão que no contexto da EJA, Freire (1999) nos chama a atenção quanto à responsabilidade da escola, do professor, da universidade e do (a) pesquisador (a), para ver a realidade da EJA em sua totalidade. Pois, “o professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e mulheres que morrem de fome” (FREIRE, 1999, p. 8, citado por FREIRE, 1995, p. 26). Logo, não se pode trabalhar a educação criticamente sem compreender as múltiplas expressões da questão social e o não acesso ao próprio direito humano, sendo esta, tanto o aluno, quanto o professor.

Neste sentido, pode-se perceber que a educação, somada aos demais direitos sociais, compreendidos como Direitos Humanos fundamentais, permite a construção deste olhar amplo e total da realidade e das relações humanas. Pois, segundo Freire (1987, p. 7) pela educação, o homem e a mulher se fazem homens e mulheres, assumindo conscientemente sua essencial condição humana, porque “para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana”.

Logo, buscar com os alunos o Discurso dos Sujeitos Coletivos (DSC) sobre os Direitos Humanos por meio de Práticas Restaurativas (PR), da EDH, remete a compreensão que a consciência é misteriosa e contraditória, e para enxergá-la o homem e a mulher precisam-se distanciar das coisas, para esta realidade se fazer presente (FREIRE, 1987), pois uma coisa é vivenciar as dificuldades da vida diariamente, outra, é perceber-se dentro desta dificuldade como um ser de direito, e que esta realidade pode ser, uma violação de seu direito humano.

Isto se dá, segundo Freire (1987) pelo poder de presentificar, no qual as condições são apresentadas ao sujeito, não mais, apenas representado. Envolvendo o comportamento dos homens e das mulheres dentro das relações sociais nas quais convivem, transformando estas relações em um “mundo humano”. Isto através de uma Educação Humanizadora, no qual os sujeitos absorvam seu meio natural, respondam a estímulos, que por sua vez, no meio vital, por virtude da consciência, permita-os enfrentar as coisas, objetivando-as e enfrentando-as como desafios.

Para Freire (1987) é preciso levar aos alunos, e neste caso, aos jovens e adultos, o entendimento de que o meio que o envolve não o fecha ou o limita, fomentando a consciência do “além-limite”, desprendendo sua consciência deste pensamento limitante, permitindo a estes alunos “libertar-se e objetiva, transubstanciando o meio físico em mundo humano” (FREIRE, 1987, p. 7). Isto é,

entender-se enquanto humano e a partir disso, protagonista de sua luta por Direitos Humanos.

Sendo o processo de conscientização construído por meio da compreensão de espaço, tempo, estímulos e meio vital que, a presente pesquisa, busca também, nas técnicas da Justiça Restaurativa (JR), a construção das Práticas Restaurativas (PR), como forma de instigar nos jovens e adultos o processo reflexivo quanto aos Direitos Humanos, buscando o discurso coletivo dos mesmos sobre os Direitos Humanos. Com isso, procuramos por meio da condição de apresentação (presentificar) em dois espaços diferentes da EJA, isto é, os CEEBJAs PSR (região central) e a CEEZ localizado a aproximadamente a nove quilômetros do Centro da Cidade de Ponta Grossa/PR.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa científica dentro de um programa de mestrado, graduação, ou doutorado, possui uma grande responsabilidade, pois age tanto dentro da academia quando fora, principalmente quando os sujeitos da pesquisa, são pessoas que diretamente ou indiretamente, tornam-se instrumentos do saber.

Logo, o cuidado dentro de uma pesquisa vai além da moral e da ética, isto é, vai diretamente do encontro ao respeito da dignidade do ser humano, compreendendo que os resultados podem contribuir com a transformação social, apontando suas potencialidades e ou fragilidades, porém, também, prejudicar os participantes.

Neste pressuposto, a metodologia e o planejamento são meios de grande importância dentro de um projeto e da execução de uma pesquisa. Pois segundo Brandão “durante anos aprendemos que boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja, de sua subjetividade” (1987, p.7). Logo, a metodologia, contribui para que o pesquisador não utilize do “achismo e da generalização” dos resultados daquilo que acredita ser o “correto”.

Logo, é devido à necessidade que aproximação do método e do objeto, que se desenvolve, ao longo deste capítulo, uma revisão de literatura com a finalidade de apresentar o estado do conhecimento para aproximação teórica e prática da realidade dos participantes da pesquisa. A partir deste, apresenta-se o delineamento da pesquisa, buscando descrever sua natureza e tipo. Compreende-se assim, a necessidade do conhecimento aprofundado do objeto e sua totalidade, assim como a caracterização das instituições de ensino pesquisadas e os procedimentos éticos da pesquisa.

4.1 REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Ferreira (2002) a partir dos anos de mil novecentos e oitenta e sete (1987) a utilização do estado do conhecimento em uma pesquisa, principalmente de caráter bibliográfico, tornou-se muito comum, isto porque, permite ao pesquisador, compreender o que está sendo discutido cientificamente sobre um determinado tema, durante um determinado período. Yin (2016) por sua vez destaca que a revisão de literatura é de suma importância para a constituição e execução de uma

pesquisa qualitativa, do qual se divide em três tipos de revisões de literatura: inicial, seletiva e abrangente. Para o autor a revisão inicial permite a incursão inicial para a construção de um banco de estudos qualitativos anteriormente realizados. Por segundo, Yin (2016) destaca a revisão seletiva que permite criar considerações prévias sobre um determinado tema de estudo, métodos e fonte de dados. Esta revisão inicial consente “revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo” (YIN, 2016, p. 55).

Yin (2016, p. 57) destaca ainda que além da revisão seletiva há a revisão abrangente da qual permite definir um novo estudo a partir dos dados encontrados nas literaturas, porém para o autor, uma revisão abrangente pode também, tornar uma pesquisa interminável “com um tema levantado ao outro de uma maneira rapidamente espiralar e deixando impressão de que praticamente tudo que vale a pena já foi estudado”.

Por esta razão, esta pesquisa parte de uma revisão inicial e seletiva de literatura, para compreender o que existe de estudos relacionados ao tema estudado. Desta forma, a presente dissertação buscou pelo periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação – BDTD estudos sobre Direitos Humanos, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Restaurativas.

O critério para este periódico foi o fato de a CAPES estar vinculada ao Ministério da Educação, que atua na consolidação e expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e disponibilizar a produção científica mundial atualizada. Assim, durante o ano de 2018, mais de doze mil revistas nacionais e internacionais, além de cento e vinte e seis bases de dados, com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento, de forma livre e gratuita para os usuários de instituições participantes²².

As buscas pelos estudos partiram das indicações de Yin (2016) em verificar o principal tema de estudo e a problemática da pesquisa, o método de coleta de dados, os principais resultados, as principais conclusões e comentários sobre as virtudes e fraquezas do estudo. Logo a busca pelo material de leitura compreendeu

²² Vale destacar que a pesquisa no portal por completa só pode ser realizada de terminais ligados à Internet localizados nas próprias instituições, ou autorizado pelas mesmas.

o período dos anos de dois mil e dez (2010) aos anos de dois mil e dezessete (2017)²³. Neste período foi apresentado pela base de dados na busca avançada cento e sessenta e cinco (165) artigos com o tema Educação em Direitos Humanos (EDH) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destes, oitenta e três (83) são artigos revisados por pares²⁴. No entanto, adentrando em cada texto, apenas um (1) artigo estudava especificamente o tema “Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos”. Assim foram selecionados textos de Souza e Reis (2017).

Em relação ao tema “Práticas Restaurativas” (PR) foram apresentadas pelo buscador CAPES vinte e seis (26) textos, e destes, três (3) revisados por pares, contudo, todos se relacionavam à socioeducação e resolução de conflitos, sem elencar os direitos humanos. Por sua vez, pela busca sobre representação social e educação de jovens e adultos somados a Educação em Direitos Humanos, pode se destacar, que apenas com a dupla de termos Representação Social e Educação de Jovens e Adultos, o buscador apresentou duzentos e vinte e quatro (224) textos sendo cento e trinta e seis (136) revisados por pares.

Porém apenas um texto tratava a discussão no contexto dos Direitos Humanos sob o título de “Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: Contradições entre suas conquistas como sujeitos de Direitos e os silenciamentos nos espaços escolares” (SOUZA; REIS, 2017).

Compreendendo o pouco número de textos apresentados pela CAPES, e todos, tratarem-se somente de artigos científicos, nesta dissertação, optou-se por buscar os termos para complementar a pesquisa, dentro do indexador da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação – BDTD também pelo buscador avançado no período dos anos de dois mil e quatorze (2014) a dois mil e dezessete (2017).

Por fim, na BDTD foi apresentado em primeira busca dois mil duzentos e cinquenta e cinco (2255) teses e dissertações. Por sua vez, através dos títulos,

²³ Vale ressaltar que para a busca nos indexadores CAPES foi optado por periódicos publicados nos últimos três anos. Porém, como pelo indexador foi apresentado um número pequeno de periódicos, optou-se por aumentar o período. Diferentemente na BDTD. Destaca-se ainda que Revisão por pares (*peer review*) de artigos científicos refere-se a avaliação de resultados de pesquisa ou propostas de projetos quanto à competência, significância e originalidade conduzida por especialistas qualificados que pesquisam e submetem para publicação trabalhos na mesma área (pares) (NASSI-CALO, 2015, s/p).

²⁴ Compreendendo o tempo para a construção da presente dissertação, e o grau de cientificidade e confiabilidade, optou-se para utilização textos avaliados por pares (também chamada revisão partidária ou *peer review*), processo tido como um dos pilares da comunicação científica, por permitir confiabilidade implícita no acompanhamento da avaliação de textos, periódicos, etc para melhorar a qualidade dos manuscritos.

apenas cinco (5) teses e dissertações estavam relacionadas aos termos buscados. De autores como Lapa (2017); Sampaio (2017); Silva (2016); Lopes (2015).

Na busca pelos termos DSC e Jovens e Adultos a BDTD não apresentou pesquisa. E por PR o buscador apresentou uma (1) dissertação escrita por Araújo (2016), observe.

Tabela 1 Revisão de literatura inicial e seletiva.

	EDH e EJA		PRÁT. RESTAURATIVAS		RS e EJA	
	CAPES	BDTD	CAPES	BDTD	CAPES	BDTD
Total encontrado	83	2255	26	1	224	0
Revisão por pares	1	5	3	1	136	0
Tema específico	1	5	-	1	1	0

Nota: organizado pela autora.

Por esta revisão de literatura inicial e seletiva pode-se perceber que há muito a ser explorado quanto o DSC sobre os Direitos Humanos para alunos na Educação de Jovens e Adultos, compreendendo-os como sujeitos de direito que fazem parte da sociedade e precisam ser representados, ouvidos e protegidos. Quanto à utilização das PR e da DH percebe-se a necessidade da compreensão das mesmas como técnicas para o processo crítico e reflexivo dos alunos e da sociedade em geral, logo, compreendendo a quantidade de trabalhos encontrados, percebe-se a necessidade de incentivo a novas pesquisas e intervenção em assuntos citados.

É deste pressuposto que demarcamos a importância deste estudo considerando a vivência destes alunos enquanto cidadãos, estudantes, mães e pais de famílias que, apesar da turbulência das relações sociais, ainda decidem retomar alguns passos através do retorno ao ensino. Por fim, para melhor contextualizar a presente dissertação, destaca-se no capítulo seguinte metodologia, bem como seu delineamento, características dos participantes da pesquisa, o procedimento de coleta e análise dos dados e os procedimentos éticos da pesquisa.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta pesquisa utiliza-se como método de abordagem, o método dialético, pois este permite compreender a transcendência das contradições, dando origem a novas contradições, que necessitam de soluções. Isto porque segundo Engels (1974) citado por Gil (1994), o materialismo dialético pode ser compreendido como

método de interpretação da realidade fundamentado nos princípios da utilidade dos opostos, da quantidade e qualidade e negação da negação.

a) A unidade dos opostos. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade.

a) Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características iminentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.

b) Negação da negação. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes. (GIL, 1994, pg. 13).

A dialética, nesta pesquisa, fornece as bases para a interpretação dinâmica e total da realidade, pois, permite compreender que os fatos não podem ser compreendidos se considerados isoladamente, isto é, necessidade ser compreendido por sua totalidade, desde as influências políticas, econômicas, culturas, enfim, tudo que possa interagir com uma determinada situação.

A escolha pelo método dialético, também se dá, devido ao fato de que este privilegia as mudanças qualitativas. Por fim, porque “as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos” (GIL, 1994, p. 14).

Aliado ao referencial teórico na busca da construção do DSC, esta dissertação se desenvolve pelo caráter qualitativo, mas também considerando os dados quantitativos. Buscando considerar os métodos de natureza diferenciada, que se permitem completar durante a compreensão da realidade social (MINAYO e SANCHES, 1993), podendo assim, valorizar as opiniões individuais e coletivas.

Destaca-se ainda, que o caráter de pesquisa qualitativa se dá pela possibilidade segundo Yin (2016) de concentra-se em um ou vários grupos de pessoas com diferentes características e demandas (homens, mulheres, crianças e ou adolescentes, trabalho, violência etc.) e compreender como cada sujeito trabalha com seus desafios em seu cotidiano. Para o autor

O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse (YIN, 2016, p. 5-6).

Desta forma, compreender o cotidiano de cada sujeito, suas relações e representações sociais é de suma importância, visto que a finalidade do projeto é

buscar a compreensão dos alunos, valorizando suas opiniões e fomentando o processo reflexivo. Enfim, esta finalidade se dá, devido que a valorização das opiniões, da cultura do aluno que segundo Freire (2001) é a chave para o processo reflexivo e de conscientização.

Partindo de Freire (2001) destaca-se que Yin (2016) ressalta que a pesquisa qualitativa permite estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real, bem como representa as opiniões e perspectivas das mesmas em um determinado estudo. Esta pesquisa permite ainda envolver as condições contextuais em que as pessoas vivem, contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes, possibilitando contribuir com a explicação do comportamento social humano e possibilita que o autor utilize múltiplas fontes de evidências, isto que, caminhar pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e não ficar preso em apenas uma fonte de informação.

Ainda, compreendendo que os eventos humanos podem refletir múltiplas realidades, esta pesquisa utiliza-se da teoria das RP e do DSC para compreender com segurança a riqueza de detalhes, rigor e confiabilidade, sobre “o que pensam as coletividades sobre o tipo de problemas que lhes afetam” e ao mesmo tempo, compreender como estes pensamentos são compartilhados e distribuídos dentre os diferentes grupos participantes (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012).

Para o desenvolvimento técnico, foi utilizada a pesquisa participante devido à possibilidade de envolvimento do pesquisador e os sujeitos de pesquisa e as PR (ORTEGAL, 2016; ARAÚJO, 2016) e o norte da Educação em Direitos Humanos. Ainda porque segundo Schmidt (2006, pag. 13) a prática da pesquisa participante permite a aglutinação em torno de sua reflexão epistemológica, para a ruptura com o paradigma positivista e permite “a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com a outra próxima à ideia de comunidades interpretativas”.

Para a realização da pesquisa participante, utiliza-se das técnicas da JR, da EDH e da referência de Paulo Freire, enquanto práticas restaurativas. Assim, é importante destacar que a JR é uma metodologia particular utilizada para resolução de conflitos (SAMPAIO, 2017), a qual apresenta uma diferente compreensão do que atualmente entendemos por culpa e punição. Logo, por propor o processo reflexivo quanto à alteridade dos envolvidos, acredita-se que suas técnicas podem levar ao

processo reflexivo dos alunos quanto sua alteridade dentro das relações sociais (LAPA, 2017).

Este processo reflexivo tornou-se possível através da soma destes aos procedimentos metodológicos como:

- A revisão de literatura: Para o suporte teórico da pesquisa e análise dos dados.
- Diário de campo (em anexo): Para registro da observação participante.
- A observação participante semiestruturada partindo das finalidades das práticas restaurativas: para facilitar o rápido acesso aos dados quanto às situações habituais em que os alunos se encontram envolvidos, possibilitando o acesso aos dados que as escolas, os professores e os alunos consideram em seu domínio privado e a obtenção das palavras de esclarecimento que os acompanham em seus comportamentos (FERREIRA; TORRECILHA; MACHADO, 2012).
- Além de um questionário (em anexo) aos participantes voluntários (alunos, professores responsáveis pela turma e responsáveis pela instituição), que foram analisadas através do DSC e o software Iramuteq²⁵: com a finalidade de compreender alguns dados sobre o perfil dos alunos e sua compreensão sobre os Direitos Humanos.

Vale destacar que o questionário é um recurso, que tem posição privilegiada por possibilitar “a coleta de informações, que leva à identificação e à análise da centralidade das representações sociais, por permitir apoio e elementos qualitativos” (REIS, 2006, p. 81). Principalmente, somado ao diário de campo e a descrição e observação das opiniões, que juntos, permitem a descoberta dentro da realidade dos sujeitos.

Sendo assim, esta pesquisa, utilizou-se da observação participante e da descrição das observações, por meio da gravação dos encontros (via gravador de celular), realizado sob a permissão dos alunos²⁶. Estas observações foram

²⁵ O *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org) (CAMARGO e JUSTO, 2013, p.1).

²⁶ Vale ressaltar que as observações ocorreram em dois momentos, em primeiro, junto aos alunos, assistindo aula da professora no primeiro horário de aula e no segundo momento, com as atividades de grupo com as práticas restaurativas. Destaca-se ainda que ocorreram momentos em que os alunos não permitiram que o encontro fosse gravado ou que alguma foto fosse tirada. Principalmente os alunos do sexo masculino.

quantificadas e analisada via análise do DSC e pelo uso do software IRAMUTEQ, compreensão dos dados quantitativos e das análises de similitude entre os dados.

Assim, destaca-se que a análise do DSC foi composta por alguns procedimentos sistemáticos para compreender junto aos discursos indicadores qualitativos e quantitativos, possibilitando assim, a inferência dos conhecimentos. Estes procedimentos foram a pré-análise, a exploração do material (codificação) e o tratamento dos resultados obtidos para a interpretação (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012; MINAYO, 2010).

Vale destacar que a pré-análise se refere à constituição do corpus textual e da leitura flutuante, ao qual, permite a formulação, ou no caso desta pesquisa, a reformulação ou não, da hipótese inicial e dos pressupostos. Destaca-se que segundo Minayo (2010) a leitura flutuante exige do pesquisador um contato direto com o material de campo, para compreender as hipóteses e pressupostos, o que justifica a importância da pesquisa participante da presente dissertação.

Por sua vez, argumenta Minayo (2010) que é na etapa da exploração do material que ocorre a busca das categorias expressivas e das palavras significativas que organiza um determinado trabalho. Assim, apresentam-se como categorias empíricas a EDH, Direitos Humanos, Educação, Trabalho, gênero, cotidiano, linguagem e comunicação.

Por últimos Minayo (2010) destaca a categorização, que visa extrair do texto das palavras e expressões mais significativas. Logo, é nesta categorização, que se definem as categorias empíricas e teóricas desta dissertação, possibilitando as interpretações e inter-relações do quadro teórico com as discussões dos resultados da pesquisa.

Para a construção deste equilíbrio dentro da análise, foi utilizada nesta pesquisa a análise do discurso do sujeito coletivo, compreendendo o ganho significativo na pesquisa qualitativa e quantitativa, por permitir a generalização dos resultados, que aparecem numa mesma escala coletiva, como um depoimento sob a forma de discurso (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012). Isso, preservando a natureza discursiva e qualitativa da opinião, ou neste caso, da representação social. Enfim, esta análise se justifica pelo

Desdobramento natural do seguinte raciocínio lógico: se em qualquer sociedade [...] os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças ou representações, a expressão dessas opiniões compartilhadas poderiam comportar a reunião em discursos – sínteses dos conteúdos e argumentos

que conformam essas opiniões semelhantes [...] então se, os sentidos dos depoimentos podem ser semelhantes, o mesmo poderia ser dito dos conteúdos em que tais sentidos se desdobram (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 17).

Então, nesta dissertação, o DSC foi utilizado como técnica para os depoimentos coletivos dos alunos e individual dos alunos do EJA durante a realização dos encontros de observação, dos grupos e das entrevistas, tudo isso como “constructos confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativos dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes” (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 17) ²⁷. Isto é, para compreender estes discursos dos Direitos Humanos para os alunos e a necessidade da EDH dentro destes discursos, buscou-se nas falas dos alunos, compreender as opiniões dos alunos, valorizando seu individual dentro do coletivo²⁸.

Vale destacar que além das técnicas de justiça restaurativa, e os valores que permeiam suas práticas, os grupos (círculos) são baseados também na Educação em Direitos Humanos, compreendendo os princípios da dignidade humana, o respeito e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do estado, da democracia na educação, da transversalidade, vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental. Compreendendo que todos estes princípios somados, permitem a construção de uma cultura de paz. Pois,

Werthein (2002) ensina que uma Cultura de Paz se constitui através de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida. Viver uma Cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas (BRASÍLIA, 2013, p. 44).

Em relação ao método de pesquisa escolhido, destaca-se devido a participação permitir e determinar um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares (BRANDÃO, 1987)

²⁷ Importante ressaltar que algumas das falas dos alunos voluntários foram descritas exatamente como eles falaram, isto é, redigidas na primeira pessoa do singular, com a finalidade de produzir no leitor desta dissertação o “efeito de uma opinião coletiva expressando-se diretamente, como fato empírico, pela “boca” de um único sujeito de discurso” (JODELET, 1989, citada por LEFEVRE e LEFEVRE, 2012, p. 18).

²⁸ Destaca-se que esta pesquisa é apresentada com o devido rigor, observando o desenho: nos instrumentos, na coleta, na sistematização e nas análises para a conclusão do projeto. Apresentou-se o projeto para os participantes ao final da pesquisa, para caso houvesse a necessidade de retratação e contestação dos dados. Deste modo, foi destacado ao longo da pesquisa o planejamento, a sistematização, a coleta de dados, a atenção na consistência da natureza epistemológica, a teorização no referencial teórico no desenvolvimento assim como na análise.

esta pesquisa optou-se pela pesquisa participante, por permitir o reconhecer a realidade do sujeito, e agir sobre ela, sem prejudicar a pesquisa e seu resultado.

A pesquisa participante segundo Brandão (1987, p. 39) surge, conceitualmente e metodologicamente, no início da década de oitenta, “quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracterizava pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestamente excludentes”. Isto é, a pesquisa participante, surge como um modelo modernizante, caminhando de contra o processo de exclusão, para a democratização do conhecimento, incorporando setores populares aos processos de produção e comunicação de conhecimentos.

Para este novo processo de conhecimento, a pesquisa participante propõe como objetivos a promoção e produção coletiva de conhecimentos, para o rompimento do monopólio do saber e da informação. Também propõe a promoção da análise coletiva do ordenamento da informação, da análise crítica, do estabelecimento das relações entre problemas individuais e coletivos.

Logo, é por meio destes objetivos que se direciona esta dissertação. Ao qual, somando-se ao DSC, às RP e aos princípios da EDH, contribui para o desenvolvimento de um conhecimento crítico, coletivo e restaurativo expresso nos discursos do campo.

Certamente, que uma pesquisa baseada na ingenuidade, abusos e exageros, pode determinar um total fracasso, se não utilizada corretamente a pesquisa participante. Por isso Demo (1982) destaca a necessidade do equilíbrio entre a pesquisa e a participação, a qual só é possível por meio de um rico aporte teórico, respeitando a democracia dentro do que chamamos de ciência, buscando não cair no modismo vazio e na confusão metodológica.

Enfim, a escolha desta metodologia se deu, porque segundo os autores a pesquisa participante é capaz de privilegiar a relação da prática com a realidade social, buscando descobrir e participar da realidade, caracterizando um compromisso ideológico e político com o objeto da pesquisa. Isto é, permite que o objeto se transforme em instrumento de suma importância para a realização da proposta política do grupo estudado (DEMO, 1982).

Detalhadamente então, para a construção desta pesquisa, utilizaram-se as direções baseadas em Brandão (1987), para buscar concretizar esta pesquisa como uma “investigação ação”, sendo estas: a seleção, a fase e objeto, os instrumentais e

a atividade prática. Assim, as etapas correram, primeiramente, pela seleção da área específica de trabalho para a aproximação aos grupos, sendo estes, dois CEEBJAs da Cidade de Ponta Grossa/Paraná.

Para a fase e objeto, como destaca Demo (1982), foi realizado o recolhimento das informações básicas sobre o campo de trabalho, a observação participante, a realização das investigações individuais, a sistematização das informações, a realização da investigação coletiva e individual por meio das práticas em sala de aula e dos questionários. Também foi realizada a compatibilização dos elementos de informação com a teorização e a análise e as considerações dos estudos.

Nos instrumentais, foi realizada a caracterização dos locais estudados, coletando informações quanto à estrutura e funcionamento das escolas. Além do recolhimento dos dados gerais dos alunos e professores voluntários e da instituição, para compreensão do campo de pesquisa.

Também foi realizado o uso de questionários semiestruturados, juntamente ao termo de livre esclarecimento para compreender o desenvolvimento da compreensão dos alunos quanto ao tema pesquisado e também para a realização de um comparativo entre os discursos iniciais e pós-projeto com os alunos. Também, utilizou-se o diário de campo para analisar com profundidade os dados a partir da observação. Para a atividade prática utilizou-se da definição da área de trabalho e da compilação dos dados pelo quadro teórico, pelos questionários, e pelo trabalho com grupos de alunos voluntários.

Em síntese, a pesquisa se desenvolveu de tal forma, que buscou considerar o conhecimento dos sujeitos voluntários participantes, de modo a DSC sobre Direitos Humanos aos alunos do EJA. Permitindo assim, a devolução das possibilidades de concretização da EDH, e a mudança social e política por meio da construção de uma Cultura de Paz, utilizando a escola, como espaço, não único, mas rico para o alcance de um dos direitos fundamentais para o acesso aos demais direitos humanos. Ainda, ressalta-se a importância da caracterização a seguir, do local de pesquisa, para melhor localizar o leitor desta dissertação.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.

A caracterização das instituições de ensino pesquisadas foi formada com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2018) do CEEBJA Paschoal Salles Rosa

(PSR), disponibilizado pela própria instituição de ensino, que possibilita também a compreensão da constituição do CEEBJA do Complexo Educacional Edgar Zandoni como uma Ação Pedagógica descentralizada (APED) do PSR. Assim, vale destacar que o PPP “é um documento que traz a identidade da escola, traz também um compromisso social se comprometendo com a formação do cidadão atuante na sociedade” (PONTA GROSSA, 2017, p. 4) definindo-se pelas propostas educativas de forma democrática.

Segundo o Martins (2016) os primeiros Centros de Estudos Supletivos - CES hoje CEEBJA foram criados a partir da década de 80 nas principais cidades do Estado do Paraná, isto é, Ponta Grossa Maringá, Cascavel, Londrina e Curitiba. Em Ponta Grossa, o primeiro CES foi criado em 19 de outubro de 1984 através da Resolução número 7430/1984 com demanda da quinta a oitava série do primeiro grau. Estas turmas foram criadas como um experimento pedagógico coordenado pelo Departamento de Ensino Supletivo – DESU.

Após aproximadamente cinco anos da criação do CES em Ponta Grossa mais precisamente na data de 25 de setembro de 1989, pela Resolução 2563/89, o CES passou a se denominar “Centro de estudos Supletivos Professor Paschoal Salles Rosa”, sendo esta instituição a precursora da implantação da EJA na cidade de Ponta Grossa e nos Campos Gerais. Mais tarde, depois de aproximadamente dois anos, tendo em vista a demanda local, foram inseridas as séries iniciais, ou seja, a alfabetização ao público do CES (MARTINS, 2016, p. 30).

Sua primeira Sede foi na rua Dr. Colares, 436 – centro, coordenado pelo Departamento de Ensino Supletivo, onde atualmente abriga o Centro de Cultura de Ponta Grossa. Passando para o prédio locado, a Praça Barão de Guaraúna, 179 – Centro, logo no ano seguinte. Devido ao crescimento da procura pela modalidade de ensino para jovens e adultos, através da Resolução Nacional numero 900/99 o CEAD passa a ser denominado CEEBJA, isto é, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos²⁹.

O CEEBJA PSR é caracterizado pelo recebimento de alunos com defasagem de idade e série do Ensino Fundamental e Médio, oriundo de escolas da rede urbana, assim como, jovens, adolescentes e adultos encaminhados pela Promotoria Pública em Conflito com a Lei, semiliberdade, liberdade assistida e

²⁹ Vale destacar que “em paralelo com a instituição CEEBJA Paschoal Salles Rosa, instituiu-se também outro centro para atender a EJA na cidade de Ponta Grossa: o Centro Estadual de Educação Básica-UEPG” (MARTINS, 2016, p. 31) com a finalidade de escolarizar os funcionários da Universidade por meio de um projeto coordenado pela Coordenadoria de Integração e Capacitação de Profissionais de Ensino da Rede Pública – CICAPE.

socioeducação, além de trabalhadores, jovens, adultos e idosos portadores de deficiência especiais e em situação de risco e vulnerabilidade, do qual, buscam através do retorno escolar, o fortalecimento de oportunidades no mercado de trabalho.

Com base na Constituição Federal de 1988, artigo 205 e pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996, o CEEBJA busca concretizar o princípio de uma educação que vise o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho, compreendendo “o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações” (PONTA GROSSA, 2017, p. 6).

Deste modo o CEEBJA PSR oferece seu ensino de forma presencial, em modalidades, que podem ser optadas de acordo com a necessidade e disponibilidade do aluno. Os níveis de escolarização oferecida são do Ensino Fundamental, na fase I com Programa de Educação na Socioeducação (PROEDUSE), o Centro de Socioeducação (CENSE), também o Ensino Fundamental fase II, com referência a Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, a qual visa a conclusão do ensino fundamental e a continuidade para o ensino médio. E por fim o Ensino Médio com referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 15/98 e resolução nº 02 de 07/04/1988/CNE) e nas Diretrizes Estaduais da Educação de Jovens e Adultos.

Além dos níveis de ensino, o CEEBJA Paschoal Salles Rosa possui a modalidade de ensino de Educação especial, a qual ocorre em uma sala específica: Sala de Recurso Tipo I, que, oferece um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica, destinado tanto para alunos da SEDE quanto das Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED'S) regularmente matriculados.

Nas salas de recurso, são atendidas as tipologias de deficiência intelectual, isto é, incapacidade pela limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo que está expresso nas modalidades práticas, sociais e conceituais de origem antes da idade de 18 anos e também a deficiência física Neuromotora: Comprometimento motor acentuado decorrente de sequelas neurológicas, alterando o funcionamento dos movimentos, da coordenação motora e da fala.

Além das deficiências são atendidas pelo CEEBJA PSR os Transtornos Globais do Desenvolvimento: Quadros de alterações no desenvolvimento

neuropsicomotor, responsáveis pelo comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras, como autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, psicose e demais transtornos invasivos.

Também os Transtornos Funcionais específicos: funcionalidades específicas, sem comprometimento intelectual, dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. Todos os atendimentos são assegurados pela legislação, assegura a oferta de matrículas a alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, superlotação e altas habilidades.

Segundo o PPP, neste atendimento é oferecido pelo CEEBJA, devido à necessidade da consideração das alternativas e estratégias pela prática pedagógica, de forma que barreiras possam ser removidas, para alcançar a aprendizagem e a participação dos alunos (CARVALHO, 2001, citado por PONTA GROSSA, 2017).

Além do ensino presencial, o CEEBJA realiza exames supletivos online (antiga suplência) ofertados por disciplinas e realizados em duas etapas que contemplam três disciplinas no Ensino Fundamental e quatro disciplinas do Ensino Médio. Este exame tem como finalidade a certificação dos conhecimentos e competências dos diferentes níveis de ensino, sem a exigência da comprovação da escolaridade anterior ou frequência a cursos regulares.

Com base na LDB 9.394/96 o CEEBEJA Paschoal Salles busca compreender a importância da democracia e da cidadania, visando buscar a concretização do respeito das diversidades e da educação humanizada. Apontando sua base, na compreensão da diversidade dos sujeitos escolares³⁰ e da atuação da equipe multidisciplinar (PONTA GROSSA, 2017).

Sua estrutura é de um prédio de dois andares, térreo e subsolo, composto por uma secretaria dividida entre atenção ao CEEBJA e as APEDS, uma sala pedagógica, uma sala pedagógica, uma da direção, um almoxarifado, cozinha, saguão para lanche dos alunos e dezessete (17) salas de aula. A instituição não possui quadras de esporte, logo, caso os alunos tenham interesse, assim como os

³⁰Compreendendo que no CEEBJA estudado, os alunos advêm de diversas conjunturas e situações de risco e vulnerabilidade, quer seja por necessidades especiais, ausência de emprego, INSS, advindo do judiciário (Promotoria pública da semiliberdade, liberdade assistida, Patronato, etc.);

professores de realizar alguma atividade física (Educação Física) devem procurar outros espaços, visto que, como o prédio da instituição é alugado, a quadra antiga de esportes foi destinada para estacionamento privado, conforme as imagens abaixo, mostrando a precariedade neste aspecto.

Figura 4 Estrutura exterior- CEEBJA PSR.



Fonte: Diário de Campo.

Segundo a direção do CEEBJA Paschoal Salles Rosa, a instituição de ensino possui anualmente aproximadamente noventa e seis (96) turmas, três mil cento e quinze (3115) matrículas, sendo destas, cinco (5) turmas e trinta e oito matrículas no Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, vale ressaltar o número de alunos que procuram vagas anualmente no CEEBJA, certamente, que este número varia ao longo do ano, por múltiplas razões como: desistência dos alunos quer seja por não adaptação aos horários, às disciplinas, quer seja devido ao trabalho e demais responsabilidades. Também, destaca-se a atenção quanto ao lazer dos alunos dentro do PSR, pois, como se pode observar nas imagens acima, trata-se de uma estrutura significativa que poderia oferecer atividades laborais aos alunos, os instigando, por exemplo, à prática de esportes. Contudo, sem espaço específico, e sem sede própria, nem os alunos têm este acesso, nem os professores, podem desenvolver suas atividades. Logo, destaca-se que discorrer sobre EDH, remete a compreensão de qual é a realidade dos alunos, e qual é o espaço que esses alunos dividem durante seu dia a dia. Espaço este, sendo tanto sua casa, sua comunidade, quanto a sua cidade e sua escola.

Vale destacar também que o CEEBJA possui como responsabilidade, a coordenação administrativa e a orientação técnico-pedagógica, disponibilização de docentes e de materiais pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem às Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDS dos bairros localizados na cidade de Ponta Grossa e Municípios e distritos vizinhos (São João do Triunfo e Guaragi).

Além da APED Especial / CENSE/ PROEDUSE³¹. Na cidade de Ponta Grossa/PR atualmente há dezessete APEDS sobre a responsabilidade do CEEBJA Paschoal Salles Rosa e dezoito sob a responsabilidade do CEEBJA UEPG (NRE, 2015).

E seguindo pela lógica das Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDS se apresenta a seguir, uma caracterização da segunda escola elencada para o presente estudo. Sendo essa uma das APEDS coordenada pelo PSR. Isto é, a escola Municipal Centro Educacional Edgar Zandoni (CEEZ) localizado no Bairro Contorno, Jardim Gralha Azul, na cidade de Ponta Grossa/PR, situado na Zona Urbana da Cidade de Ponta Grossa, aproximadamente nove quilômetros do CEEBJA PSR. Com dependência em uma escola municipal durante o dia, o CEEZ oferece as modalidades de ensino: Creches e pré-escolas de período integral, e meio período, além do ensino regular fundamental, anos inicial, meio período, o durante a noite o CEEZ funciona como uma APED para a EJA.

Durante o período noturno, momento em que é desenvolvida a EJA, é ofertado apenas uma funcionária para atendimento, administração e realização do lanche dos alunos, além de dois a três professores (dependendo do dia da semana), logo, a relação de proximidade entre funcionários e alunos, é fortemente caracterizada entre a servente e os demais, gerando um sentimento de respeito para com a mesma.

Na escola, há oito banheiros para os alunos, divididos por sexo e um banheiro para o funcionário. Há também, uma sala de reuniões, uma sala para os professores, uma para secretaria, uma biblioteca, duas salas pedagógicas. Além de treze salas para os alunos, um saguão para realização do lanche e uma cozinha para realização dos lanches (manhã, tarde e noite)³². E uma quadra para esportes (coberta), do qual, segundo o diretor da escola, é utilizada de acordo com o

³¹ Em julho de 2004, com base na Resolução Conjunta nº 02/2004 SEED/SEJU/SETP, o CEEBJA – Professor Paschoal Salles Rosa, implanta-se no SAS (Serviço de Atendimento Social), que atende adolescentes de 12 a 18 anos em conflito com a lei e encontram-se privados de liberdade, um PAC-Especial com o objetivo de cumprir o que prevê o SINASE; no eixo da Educação. “Consolidar parcerias com Órgãos executivos do Sistema de Ensino visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56 e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino”, com demanda para atender o Ensino Fundamental Fase I e Fase II, com as disciplinas de Matemática e Português e uma Coordenação Itinerante, que passou a funcionar nas dependências da Unidade Social, no bairro de Olarias (PONTA GROSSA, 2017, p. 26-27).

³² Vale destacar que segundo a coordenadora dos CEEBJAS a disponibilização do lanche para os alunos foi uma luta das APEDS, pois a própria funcionária que realiza os mesmos, não é a responsável. Isto é, prepara os lanches por sua vontade.

interesse dos professores e dos alunos, visto que, como as aulas são à noite, geralmente os alunos não têm interesse em realizar atividades físicas. Observe.

Figura 5 Estrutura CEEBJA CEEZ.



Fonte: Diário de Campo.

Diferentemente do CEEBJA Central, o CEEZ, está localizado em um bairro, na esquina entre os conjuntos residenciais Gralha Azul e Buenos Aires. Durante a pesquisa, havia um trajeto onde aos alunos precisavam caminhar sem iluminação ou segurança, após o término da aula. Este trajeto era realizado pela grande maioria dos alunos, visto que todos moravam na região. Enfim, esta caracterização, serve para localizar o leitor ao local da pesquisa, para melhor contextualizar a presente discussão.

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram tomados os cuidados necessários e exigidos pelo Comitê de Ética e pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR (NRE). A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil em 25 de setembro de 2017 e aprovada em 03 de novembro de 2017 e pelo Núcleo Regional de Educação através do protocolo nº. 15.163.056-1. Os alunos e professores que responderam ao questionário e foram observados no ambiente escolar, participaram da presente pesquisa, voluntariamente e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C) e mediante autorização da Instituição escolar (apêndice D), proporcionando anonimato.

Ressalta-se que, ao finalizar esta pesquisa, serão fornecidos os resultados aos órgãos competentes e a instituição de ensino voluntária, a fim de (caso seja interesse) criar ou construir projetos que auxiliem alunos a apreenderem seu papel como cidadão críticos, reflexivos e participantes da sociedade e fomentadores da Cultura de Paz através dos Direitos Humanos. Com estas questões, partimos para os resultados e a análise dos dados da pesquisa participante.

5 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento da presente pesquisa qualitativa, utilizou-se da integração da pesquisa bibliográfica, do quadro teórico e da pesquisa participante. Esta integração serviu, junto às Práticas Restaurativas (PR), para desenhar a base da reflexão teórica e prática acerca da importância da reflexão sobre os Direitos Humanos e do espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste, apresenta-se a análise dos dados resultantes, das atividades em sala de aula, com alunos da EJA do ensino médio e fundamental, sendo estes dezesseis (16) alunos do ensino médio do CEEBJA PSR e doze (12) alunos do ensino fundamental do CEEBJA CEEZ dos quais aceitaram participar da pesquisa como voluntários nos oito encontros realizados com as turmas, além dos questionários (apêndices A).

Para a análise e discussão dos resultados, esta pesquisa utiliza de dois momentos, primeiramente para a análise realizada a partir dos questionários aplicados, a fim de compreender o perfil dos alunos e sua relação com a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). No segundo momento discorre-se sobre a análise dos encontros realizados a partir das PR. Para esta análise, utiliza-se das leituras de Arroyo (2017), Araújo (2016), Brasil (2013), Demo (1982), Freire (1987; 1999; 2001a; 2001b; 2006), Gutierrez (2013), Gouveia (2016), Habermas (1987), Lefevre e Lefevre (2010), Minayo (2010), Moscovici (1978, 2003) e Santos (2013), com o objetivo de tecer reflexões acerca das categorias Educação, Educação em Direitos Humanos, trabalho, gênero, cotidiano, linguagem e comunicação, que se delinearam tanto como categorias teóricas quanto empíricas.

Para a realização das PR foram utilizadas dinâmicas de campo, filmes e rodas de conversa (baseadas nas práticas de Paulo Freire, da Justiça Restaurativa, da Educação em Direitos Humanos (EDH)). Destaca-se ainda, que as atividades de campo ocorreram durante seis meses, dentre os meses de novembro de 2017 a maio de 2018. Destes seis meses, foram realizados dezesseis (16) encontros em sala de aula (oito em cada escola) trabalhados a partir da perspectiva crítica freiriana. Destes foram elencados os princípios do respeito, da voluntariedade, da horizontalidade e da confidencialidade, além do processo de alteridade e do processo crítico reflexivo (LAPA, 2017).

Para iniciar esta pesquisa, primeiramente, foi realizada uma visita de campo nas duas Instituições de Ensino pesquisada (CEEBJA CEEZ e PSR), para

compreender o ambiente, conhecer os professores e aos alunos voluntários. Deste, destaca-se a diferenciação entre as duas instituições de ensino, pois CEEBJA PSR é localizado na região Central da Cidade de Ponta Grossa, e o CEEZ está localizado no Conjunto habitacional Gralha Azul, há aproximadamente nove (9) quilômetros deste. Conjunto habitacional este, considerado o primeiro na Cidade de Ponta Grossa, inserido no Programa Federal “Minha Casa, Minha Vida” (MCMV), através da parceria com o município de Ponta Grossa e o Governo Federal.

Destaca-se que MCMV foi aderido por Ponta Grossa em 11 de maio de 2009 através do Prefeito do Município e da Companhia de Habitação de Ponta Grossa (PROLAR) daquele período. Atendendo principalmente as famílias de baixa renda.

Desde o primeiro momento de instituição do programa “MCMV” no município, teve-se como prioridade atender famílias com renda de 0-3 salários, ou seja, famílias de baixa renda, destinando-se 3% das habitações em cada conjunto às PcD. Outra prioridade é atender famílias que vivem em áreas de risco, como os fundos de vale, regiões sujeitas a alagamento e ou deslizamentos. Essas famílias já buscavam ser contempladas com habitações de interesse social (LOMBARDI, 2014, p. 87-88).

Por esta observação, pode-se visualizar a importância de analisar a localização espacial dos dois CEEBJAs. Pois, discutir Direitos Humanos, requer compreender: qual o contexto de cada discussão? Quem são os debatedores (alunos)? Onde estão e de onde vieram.

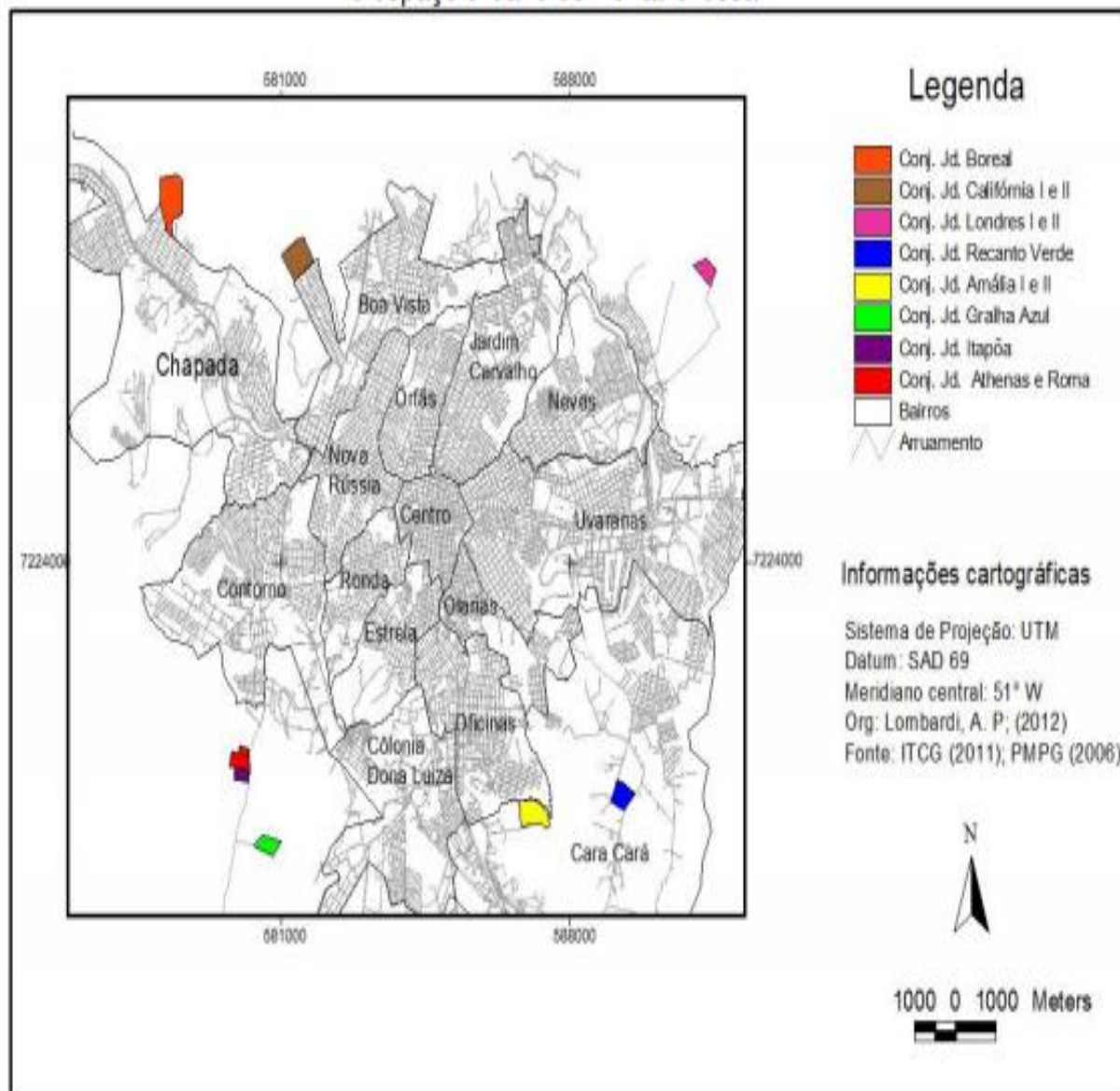
Apesar de os alunos, reconhecerem suas casas, como “*uma conquista e o melhor lugar para refúgio*” ³³, não se pode deixar de questionar a espacialidade de suas casas, conforme a acessibilidade dos serviços públicos. Pois observando a localização dos Conjuntos habitacionais, percebe-se a necessidade de questionar, se um dos direitos fundamentais, a moradia digna, está, neste contexto, incluindo ou excluindo a população mais carente de seus direitos?

Pois, segundo Lombardi (2014) apesar da escolha dos terrenos distantes para a implantação dos conjuntos sejam econômicos ao município (sendo estes terrenos de antigas fazendas de famílias tradicionais de Ponta Grossa), demandam gastos públicos em infraestruturas às famílias. Infraestrutura que até o ano de 2018 não foram atendidas por completo. Observe a seguir as localizações.

³³ Pergunta 20 do questionário Anexo – A.

Figura 6 Localização os Conjuntos habitacionais do programa MCMV.

Figura 4 - Localização dos conjuntos habitacionais do Programa "Minha Casa Minha Vida" no espaço urbano de Ponta Grossa-PR



Fonte: Lombardi (2014, p. 89).

Destaca-se ainda que apesar de o município aderir em 2009 ao Programa MCMV e entregar as casas a partir de 2011 (PONTA GROSSA, 2011), até 2014 o único equipamento público no conjunto habitacional Gralha Azul era o Complexo Educacional Edgar Zandoni, posteriormente a Unidade Básica de Saúde Alfredo Levandoski³⁴.

³⁴ Destaca-se ainda, que atualmente, além da escola e da UBS, o conjunto pode contar com ruas asfaltadas, ônibus a cada uma hora, a qual comporta (junto aos ônibus Gralha Azul, Roma via Canaã

Realidade esta, que não se diferencia quanto aos alunos que estudam no centro da cidade no CEEBJA PSR, principalmente quando refere-se a acessibilidade, visto que muito dos alunos advém da mesma realidade quanto a moradia, isto é, Conjuntos Habitacionais distantes do Centro da Cidade e/ou de serviços públicos, localizados em geral nas regiões de Uvaranas, Oficinas, Neves e Nova Rússia. Por esta razão, para aproximar-se da realidade dos alunos para poder discutir sobre os Direitos Humanos se destaca a seguir o perfil dos alunos participantes da pesquisa e sua relação com o tema em questão.

5.1 PERFIL DO PÚBLICO PESQUISADO

Como o conhecimento dos sujeitos é uma incógnita da qual necessita de uma aproximação para compreendê-la dentro de seu campo, através do DSC e das Representações Sociais (RP) foi possível compreender o objeto desta pesquisa ao qual se refere ao pensamento da coletividade. Por sua vez, o campo social refere-se às intuições e seu contato com a EDH.

Deste modo, para compreender a realidade social, do público pesquisado, vale destacar o perfil destes alunos voluntários. Este perfil foi realizado a partir da aplicação dos questionários e da pesquisa participante. Então, quanto ao sexo dos alunos, destaca-se que as duas instituições de ensino – IE apresentam perfis próximos, porém de sexo diferente, o que leva a reflexão, quanto à localização de ambas instituições e a escolha dos alunos pelas mesmas, observe.

Tabela 2 Sexo dos alunos voluntários por CEEBJA.

	CEEZ	PSR
MASCULINO	67%	31%
FEMININO	33%	69%

Fonte: Diário de Pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

Note que a instituição de ensino localizada no bairro Gralha Azul da cidade de Ponta Grossa que oferece EJA no período noturno 67% dos alunos são do sexo masculino. Por sua vez, na instituição de ensino localizada na região Central que oferece o EJA no período matutino, compreende 69% da turma com pessoas do sexo feminino.

e Buenos Aires), os conjuntos habitacionais: Gralha Azul, Itapoá, Roma, Athenas e Buenos Aires, pela rota Contorno – Terminal Nova Rússia.

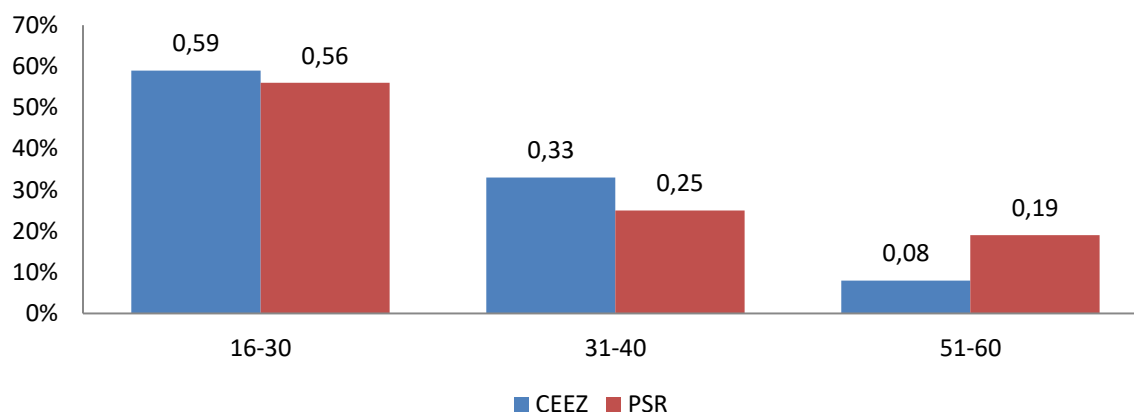
Deste dado, vale refletir quanto à representação destas mulheres e o horário escolhido pelas mesmas, pois, todas moram em bairros distantes do Centro da cidade, porém, optaram devido ao horário, visto que, nos bairros/Vilas que possuem CEEBJA, as aulas ocorrem apenas no período noturno e no centro por sua vez as aulas ocorrem no período matutino. Neste sentido, os horários de aula são atenções necessárias quanto ao acesso ao direito fundamental destes (as) alunos (as). Visto que, por diversas responsabilidades, não podem estudar à noite em seus bairros, ou porque estão no trabalho, ou porque seus filhos estão em casa no período noturno (no caso das mulheres) demandando cuidado.

Isto se torna mais concreto, quanto observamos que dentre os alunos, 44% são responsáveis por ao menos um filho, 37% por dois filhos e 19% são responsáveis por 3 (três) filhos ou mais. Quanto ao total das alunas do CEEBJA PSR, 61% são casadas e 39% solteiras e, dentre as mulheres solteiras, 80% são mães.

Neste sentido, compreende-se a atenção quanto às mulheres que, em sua grande maioria tendem a utilizar o horário em que os filhos estão na escola para estudar ou trabalhar. Principalmente as mulheres de baixa renda e na idade jovem, estando nesta condição, ora seja por cultura, ora pela falta de opção (PRANDI, 1980).

A partir de Prandi (1980)³⁵ este entendimento pode ser visualizado quanto à idade dos alunos, visto que em sua maioria, estão na faixa de dezesseis (16) a trinta (30) anos, assim como as mulheres que compreendem 81% da idade de dezesseis (16) a quarenta (40) anos. Faixa etária entendida pelo autor, como idade acometida pelo fatalismo do cuidado a família especificamente a mulher. Ao qual, apenas pode ser modificado com a mudança cultura e com o retorno destas mulheres à escola, como no caso das alunas abaixo representadas.

³⁵ A utilização desta referência de 1980 (quase 40 anos) foi proposital para mostrar como a realidade das populações pobres no Brasil muda muito pouco ao longo das décadas, em relação ao processo da EJA. Logo, isso justifica pesquisas de cunho sociológico com estes campos.

Gráfico 2 Idade dos alunos voluntários

Fonte: Diário de Campo.

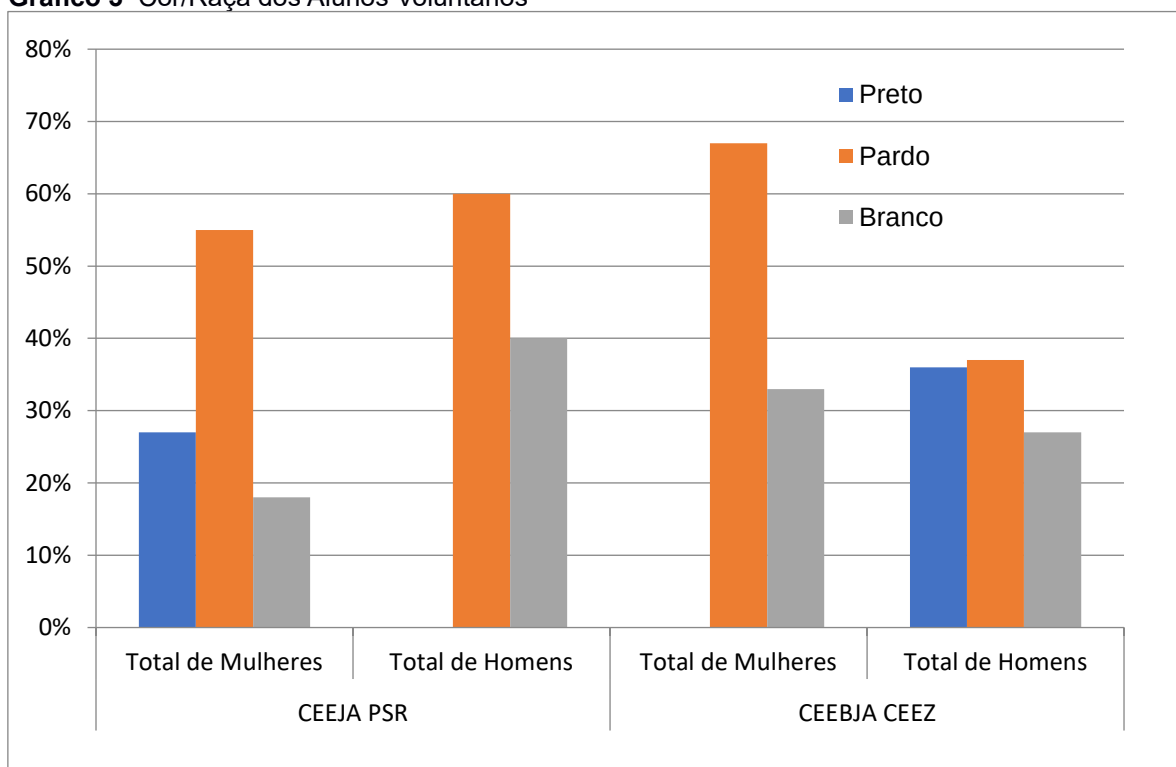
Nota: organizado pela autora.

Observe ainda que, 19% das alunas participantes da pesquisa compreendem a idade de cinquenta e um (51) até sessenta anos (60) mantendo-se ativa, e somando suas jornadas de responsabilidade. “quebrando estereótipos” como Prandi (1980) descreve quanto à mulher cuidadora e dona de casa.

Além da idade, outro fator instigante a ser destacado, é a cor/raça dos alunos, visto que ao relacioná-lo com a motivação de retorno aos estudos, demonstram dados alarmantes quanto à relação de vulnerabilidade social e a necessidade de atenção quanto a Dignidade Humana destes alunos. Observe a seguir a o gráfico sobre a cor/raça dos alunos voluntários.

Ressalta-se que esta análise parte da auto declaração dos alunos baseadas nas categorias utilizadas pelo IBGE desde o Censo realizado no ano de 2000. Por estes, são considerados como cor, a declaração de Branca, Preta, Parda, Amarela e Raça/Etnia Indígena (DIAS *et. al*, 2009).

Logo, por cor, são consideradas branco, pessoas descendentes de europeus e demais ocidentais. Preto, as pessoas descendentes de africanos ou afro-brasileiros. Pardo os descendentes de pessoas de cor/etnia diferentes-miscigenação/mestiçagem, ou seja, segundos Dias *et. al* (2009, p. 20) “mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e índio; branca e índio.”. Amarela, pessoas descendentes de asiáticos e orientais e por último de raça e etnia indígena, as pessoas descendentes de índios. Desta forma, observe a seguir a o gráfico sobre a cor/raça dos alunos voluntários.

Gráfico 3 Cor/Raça dos Alunos Voluntários

Fonte: Diário de Campo.

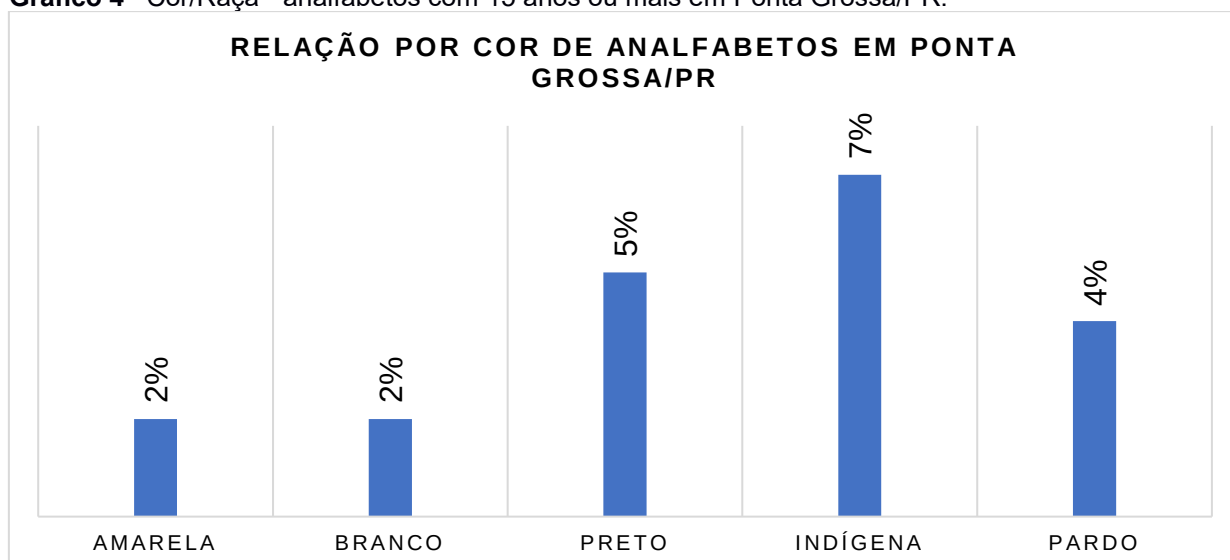
Nota: organizado pela autora.

Observe que há uma grande predominância entre pardos e brancos em ambos CEEBJA e uma pequena incidência de pretos retornando à escola, que no total de alunos sem considerar o sexo, representam apenas 23% da população estudada, enquanto brancos representam 27% e pardos 50%. Segundo Passos e Santos (2018) há estudos que consideram enquanto raça/cor pretos e pardos como negros. Por esta consideração, através da auto declaração, destaca-se que até o ano de 2015 segundo o IPARDES (2015) duzentas e quarenta e cinco mil cento e dezenove (245.119) pessoas se auto declararam como brancas, oito mil quatrocentas e dezessete (8.417) como pretas, mil quatrocentos e três (1.483) como amarelas, cinquenta e seis mil e setenta e seis (56.076) como pardos e quinhentas e dezesseis (516) como indígenas. Certamente, esta pode ser uma das razões para a grande predominância de brancos retornando à escola, considerando a predominância de Brancos na cidade de Ponta Grossa/PR e a mestiçagem no Estado do Paraná, visto que esta é uma marca cultura do Brasil e o Paraná passa a constituir segundo Woitowicz (2008, p. 1) “um mosaico multiétnico ao longo de diferentes fases de ocupação e colonização antes e depois de sua emancipação como província, em 1853” de São Paulo recebendo cerca de 20 mil imigrantes entre 1853 e 1886.

Dados sobre o processo de colonização do Paraná, disponíveis no site oficial do Governo do Estado, indicam algumas referências sobre os grupos étnicos que formaram o Paraná. Primeiramente, deve-se considerar os habitantes nativos, indígenas que formavam grandes grupos ou tribos, os Jê ou Tapuia e a grande família dos Tupis-Guarani. Também habitavam o Estado os índios Carijó, Tupiniquim, Tingüi, Camé, Caigangue, Botocudo, entre outros. Na primeira metade do século XIX, durante a escravidão, chegou ao Estado um número significativo de negros, que representou 40% do total da população da Província. Entre os imigrantes europeus, sabe-se que os alemães foram os primeiros a chegar ao Estado, em 1829, mas o maior número de imigrantes vindos daquele país se instalou no período entre as guerras mundiais. Os poloneses chegaram ao Paraná por volta de 1871. Os ucranianos, entre 1895 e 1897, somando mais de 20 mil imigrantes. Hoje, o Paraná abriga a grande maioria de ucranianos que vivem no Brasil: 350 mil dos 400 mil imigrantes e descendentes. A partir de meados do século XIX, destacam-se as grandes levas de portugueses atraídos pela explosão cafeeira do Norte Novo do Paraná. Já os italianos, que ocuparam o primeiro lugar nas imigrações brasileiras, também são bastante expressivos no Paraná, onde existem colônias e bairros que ainda preservam as tradições daquele país. Foram também os italianos que fundaram, na cidade de Palmeira, a colônia anarquista “Santa Cecília”. Os primeiros holandeses chegaram ao Paraná em 1909, instalaram-se em uma comunidade na região dos Campos Gerais, consolidando uma colônia em Carambeí. Os árabes, por sua vez, chegaram principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. Entre 1942 e 1952, a imigração espanhola tornou-se mais intensa, principalmente nos novos municípios que se formavam no norte do Estado. Os imigrantes japoneses também se fixaram no Norte Pioneiro, trazendo a tradição da lavoura (PARANÁ, 2007 citado por WOITOWICZ, 2008, p. 1-2).

Contudo, ainda é válido o questionamento quanto à valorização da população brasileira e a miscigenação no Brasil tanto relacionando a população indígena, quanto à afro-brasileira, principalmente ao considerar as políticas públicas de saúde e educação. Pois considerando a auto declaração e o índice de analfabetismo em Ponta Grossa/PR, podemos observar abaixo a relação às pessoas com quinze anos ou mais que não sabem ler nem escrever (IBGE, 2010).

Gráfico 4 Cor/Raça - analfabetos com 15 anos ou mais em Ponta Grossa/PR.



Fonte: IBGE, 2010.

Observe neste gráfico, que por mais que a incidência de brancos em Ponta Grossa/PR seja consideravelmente maior quando comparadas as demais, a porcentagem de analfabetismo ainda está maior entre indígenas, pretos e pardos (destaca-se ainda que não houve auto declaração de indígena pelos participantes da pesquisa). Desta forma, buscar atenção à pequena incidência de retorno destes (a) alunos aos estudos torna-se importante ao compreendermos que a ausência da educação ainda é um estigma que segundo Passos e Santos (2018) apenas confirma a falsa conclusão da escravatura no Brasil. Visto que historicamente o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil, incidindo fortemente sobre a população negra e indígena, determinado assim, suas condições de existência por gerações. Por sua vez, esta determinação, caminha além da historicidade escravocrata até o racismo, no qual a raça se constitui como um “critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG e SILVA, citados por PASSOS e SANTOS (2018, s/p).

Observados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se que em 2010 o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 6,7% eram negros. Neste universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, apenas 3.738.852 milhões estavam matriculadas em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental. Os números são reveladores das desigualdades na escolarização em particular da população negra, além de evidenciar que as instituições educacionais não absorvem a demanda real das pessoas focalizadas pela EJA. Resultado do colonialismo, a sociedade brasileira carrega em pleno século XXI as marcas de um país marcadamente racializado e com desigualdades abissais entre negros e brancos (PASSOS; SANTOS, 2018 s/p).

Além da relação de raça, destaca-se abaixo a analogia quanto à empregabilidade destes alunos, ao qual, apresenta uma sequência reflexiva, quanto à relação de sexo, idade, cor/raça e empregabilidade, observe a seguir.

Tabela 3 Relação de Empregabilidade dos (as) voluntários (as).

CEEBJA	Empregado sob regime CLT	Autônomo (a)	Desempregado (a).	Do lar	Reabilitação Profissional
PSR	19%	19%	6%	25%	6%
CEEZ	17%	25%	8%	8%	42%

Fonte: Diário de Pesquisa.

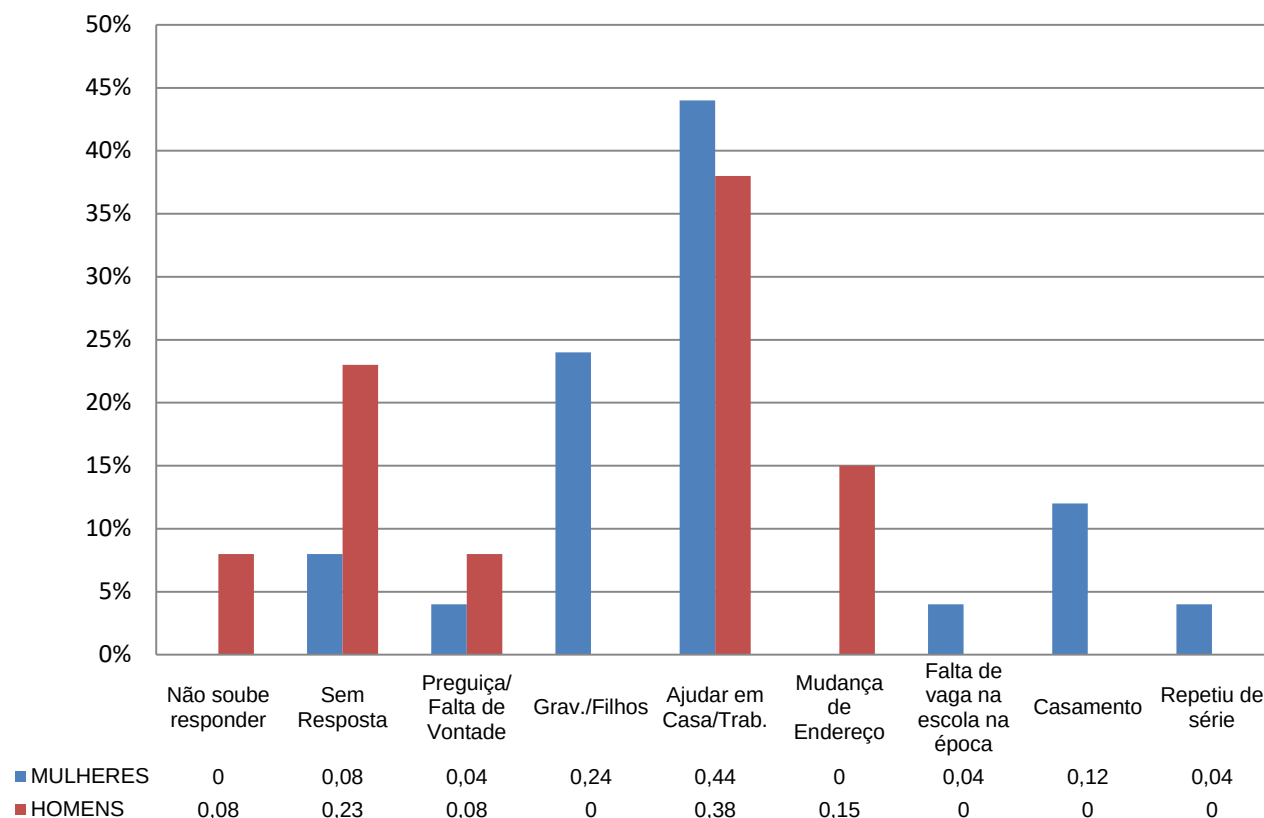
Por esta tabela, pode-se refletir quanto ao alerta em relação à vulnerabilidade dos alunos, e a importância deste estudo, visto que dentre os alunos em geral, apenas 36% encontram-se em trabalho com carteira assinada, por sua vez 44% encontram-se trabalhando como autônomo sem quaisquer proteções da lei trabalhista (sem também contribuição ao INSS como autônomo (a) e ainda 14% dos alunos estão em situação de desemprego.

Observa-se ainda que dentre os alunos, há mais dois grupos peculiares, o grupo auto declarados como do lar (33%), isto é, que não exercem quaisquer atividades profissionais e não contribuem para o regime da previdência social e o grupo auto declarado em processo de Reabilitação profissional³⁶ (42%), isto é, aqueles que por diversas razões, não encontram-se em condições laborais para exercer alguma atividade profissional e no caso da pesquisa, retornam aos estudos, como critério para receber o auxílio doença. Estes grupos por sua vez, nos remetem à realidade que Arroyo (2017) retrata ao buscar a atenção quanto aos alunos itinerários, que pela busca pelo emprego deixam a escola quando jovens e pela mesma razão retornam depois de adultos.

Esta relação torna-se mais concreta quando comparado ao questionamento da razão dos alunos para interromper os estudos³⁷, pois entre as duas Instituições de Ensino, a palavra “*Ajudar em casa e Trabalho*” teve uma representação de 44% entre as mulheres e 38% entre os homens conforme o gráfico a seguir.

³⁶ Destaca-se que Reabilitação Profissional ao qual refere-se a “assistência educativa ou reeducativa e de adaptação ou readaptação profissional, instituída sob a denominação genérica de habilitação e reabilitação profissional (RP), visando proporcionar aos beneficiários incapacitados parcial ou totalmente para o trabalho, em caráter obrigatório, independente de carência, e às pessoas com deficiência, os meios indicados para o reingresso no mercado de trabalho e no contexto em que vivem (artigo 89 da Lei nº 8213/1991 e artigo 136 do Decreto nº 3.048/1999). O ingresso do segurado no serviço de Reabilitação Profissional depende do encaminhamento pela perícia médica, o que em geral ocorre no exame de avaliação de benefício por incapacidade (INSS, 2017). Mais informações, buscar em: <https://www.inss.gov.br/orientacoes/reabilitacao-profissional>

³⁷ Conforme a questão 10 do questionário em anexo.

Gráfico 5 Motivação para interromper os estudos

Fonte: Diário de Pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

Contudo, não se pode deixar de observar novamente e representatividade feminina nestes dados, visto que, dentre as razões para a interrupção dos estudos, as palavras casamento (12%), gravidez e filhos (24%) estiveram presente apenas no público feminino, logo, a tripla jornada feminina retratam os estereótipos ligados à mulher e a responsabilidade que lhes recaem muitas vezes sem escolhas.

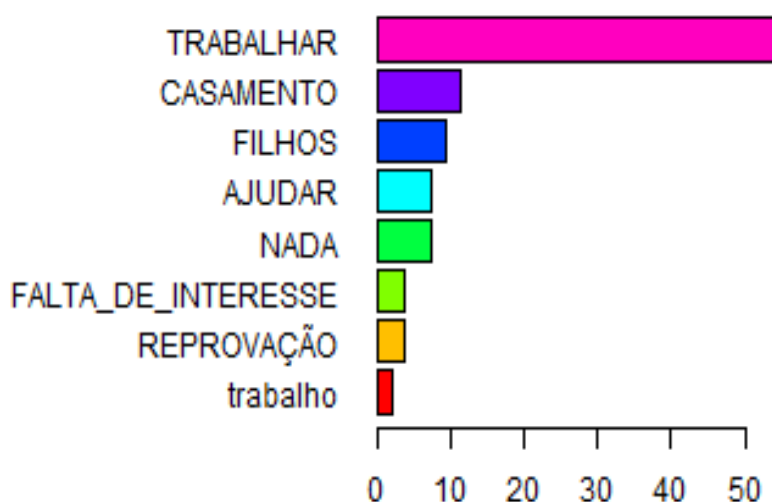
Compreende-se então que realmente há uma tripla jornada feminina no que remete ao trabalho, estudo e ao cuidado dos filhos, destacando assim uma realidade de cunho cultural, característica principalmente nas mulheres de baixa renda, pois

Embora as mulheres tenham alcançado conquistas significativas ao longo dos anos, elas ainda experimentam uma situação de maior vulnerabilidade e desvalorização que os homens, pois ainda pesam sobre elas as restrições advindas das responsabilidades reprodutivas, ou seja, toda a carga das tarefas relativas ao cuidado da casa e dos filhos, o que muitas vezes dificulta sua inserção e permanência no mercado de trabalho, fator que é especialmente significativo no caso das mulheres mais pobres (LEONCY, 2013, p. 13).

Através das configurações das classes gramaticais do Software IRAMUTEQ durante a observação dos relatos dos (a) alunos (as) dentro do diário de campo em

anexo, as palavras Filho; Ajudar em casa; Emprego e Gravidez puderam ser mais bem visualizadas. Ressaltando a relação de gênero, na qual, pela similitude, a palavra “filho”, apresentou-se como razão central para interrupção dos estudos, acompanhada das palavras “emprego, casa e casar”, o que remete a realidade do público pesquisado. Observe a seguir.

Gráfico 6 Análise de gráfico – Iramuteq: razões para interrupção dos estudos

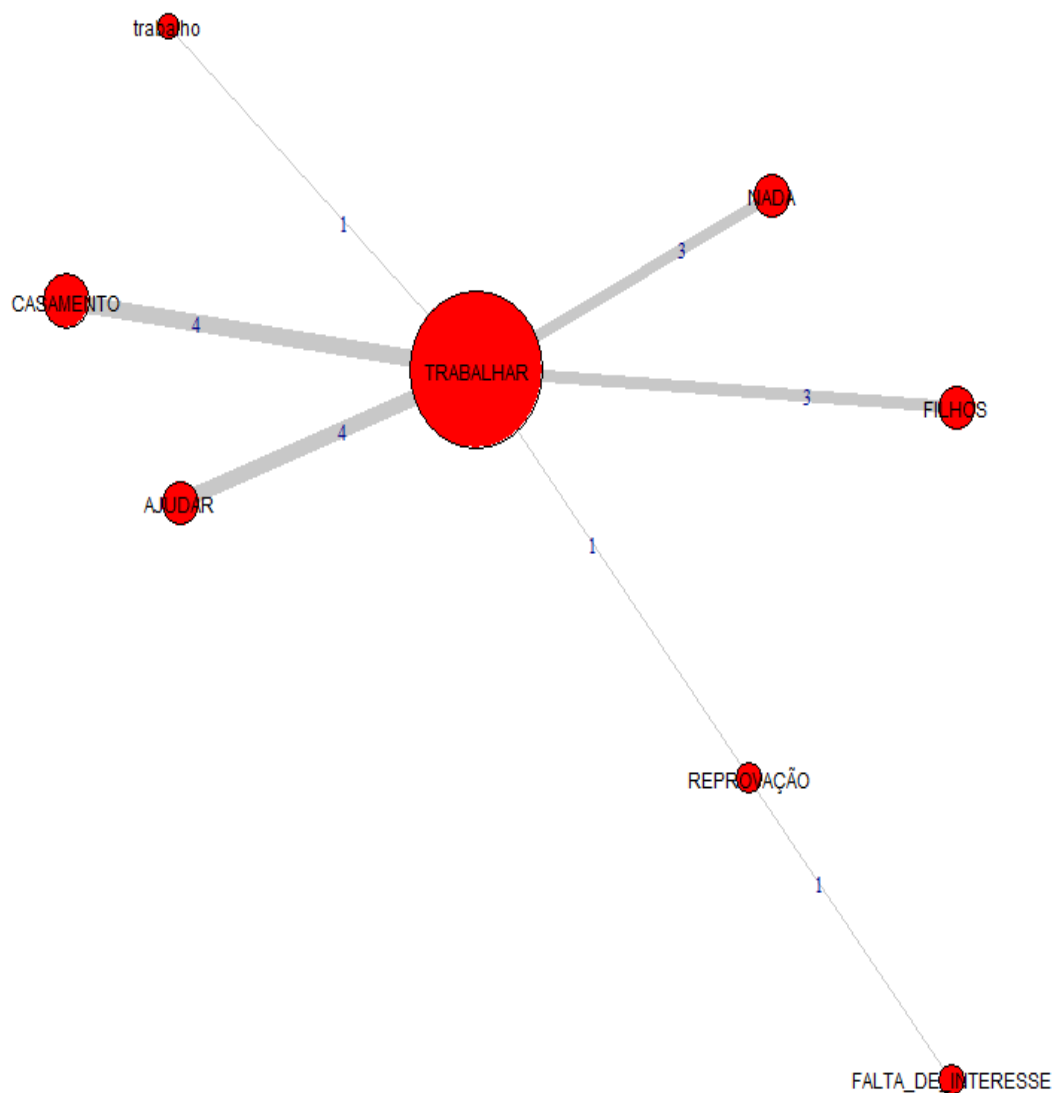


Fonte: Diário de Pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

Através da análise de similitude do Iramuteq, pode-se compreender a aproximação dentre as palavras, ressaltando que a palavra central “trabalho” encontra-se mais aproximada a “filhos” e casamento, o que também apresenta uma atenção à relação de gênero dentre a pesquisa, visto que dentre as incidências, “filhos, casamento e ajuda” estão em geral destinadas a mulher, considerado pelas mesmas, como algo “natural” às mulheres e, o trabalho e a falta de interesse, para os homens, questões estas justificadas historicamente pelas “características biológicas” (JIMENÉZ, 2002), observe:

Figura 7 Análise de Similitude – Iramuteq: razões para interrupção dos estudos.



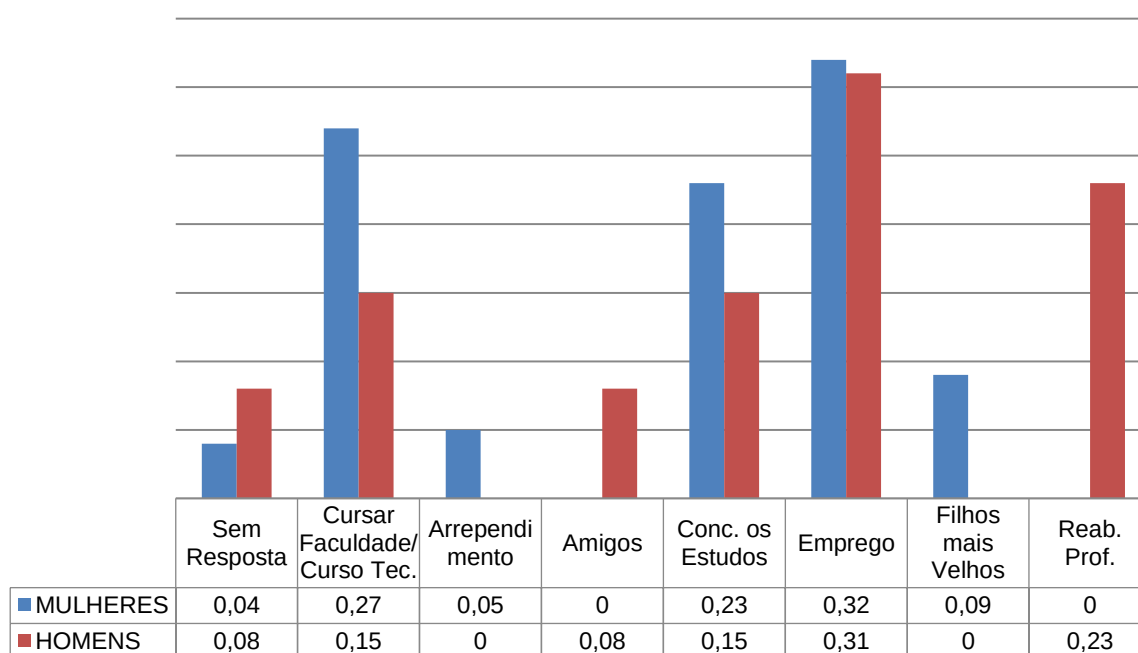
Fonte: Diário de Pesquisa.

Ao compreendermos construção e a análise do Discurso do Sujeito Coletivo, pode-se observar dentro da similitude que apesar de os questionamentos terem sido realizados separadamente para cada aluno e instituições de ensino, suas respostas estavam relacionadas. Isto é, seus discursos eram coletivos, apresentando uma demanda próxima, quanto à situação de vulnerabilidade da mulher, em ter de escolher entre constituir uma família ou estudar, o que remete a reflexão que mesmo

havendo um significativo desenvolvimento do Brasil e da América Latina, este desenvolvimento não superou as lícitudes do capitalismo, do subdesenvolvimento e das falsas “democracias”, adentrando nas realidades familiares brasileiras, levando-as a situações de risco e vulnerabilidade ao longo de sua vida (BORON, 2010).

Uma segunda questão a ser observada é a relação quanto os motivos dos alunos para o retorno aos estudos, isto é, “*conseguir um trabalho melhor para ajudar nas despesas de casa*”, “*conseguir uma profissão melhor*”, observe a seguir.

Gráfico 7 Motivação para retorno aos estudos



Fonte: Diário de Pesquisa.

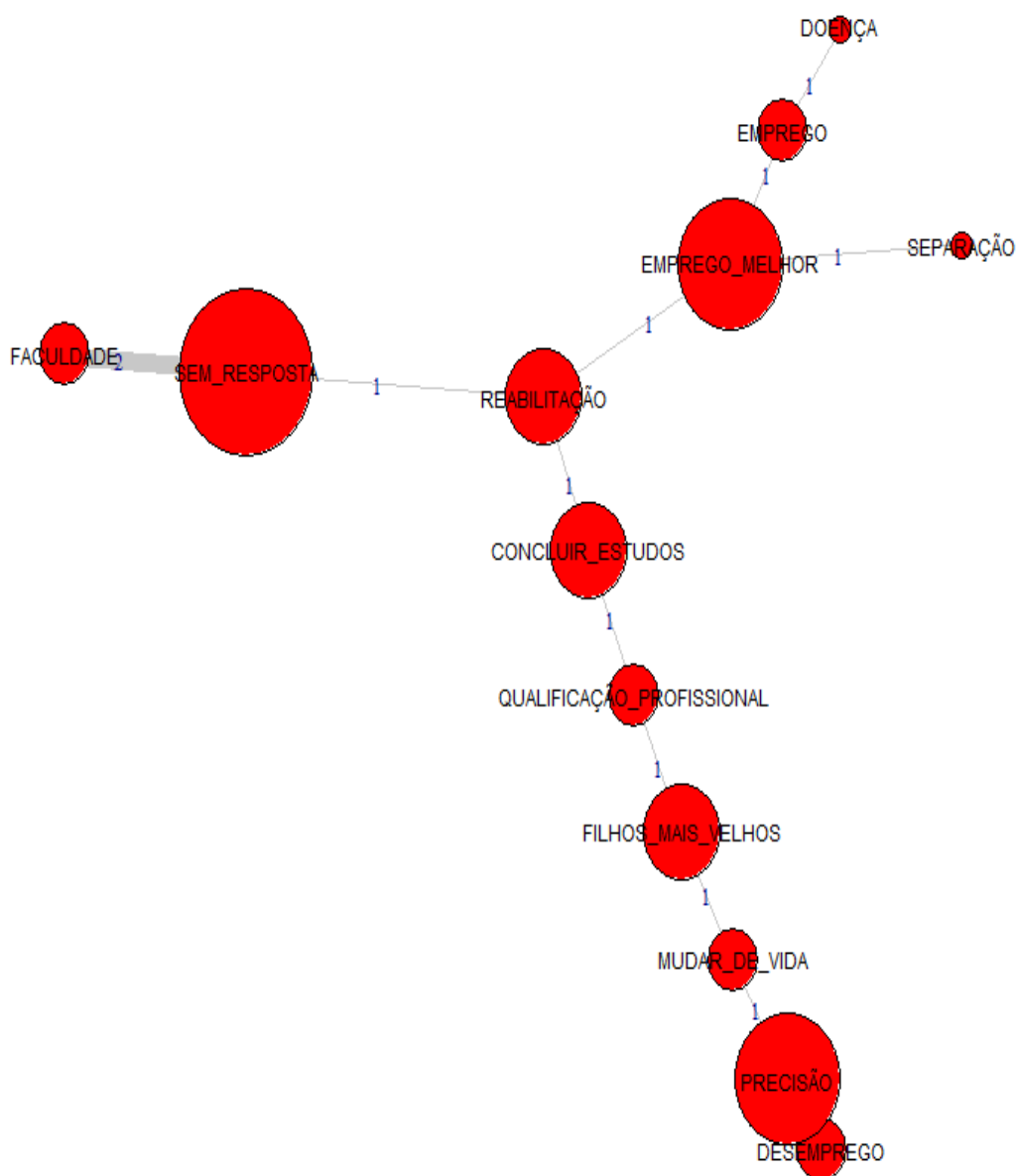
Nota: organizado pela autora.

Observe que a relação de emprego está presente para ambos os sexos, tanto como razão para a interrupção dos estudos quanto para o retorno representando 32% para as mulheres e 31% para os homens 54% ao relacionar o emprego e a reabilitação profissional³⁸.

Pela análise de similitude do Software Iramuteq a representação não foi diferente, chamando a atenção apenas para a quantidade de pessoas que não quiseram responder e para busca do “emprego melhor”, observe:

³⁸ Note que dentre as motivações para retorno aos estudos, tende-se o fator da Reabilitação Profissional.

Figura 8 Motivação para retorno aos estudos.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

A relação de trabalho e emprego é importante ser destacada, pois a mesma nos remete ao fator da identidade de homens e mulheres dentro de uma sociedade capitalista, pois dentro deste modelo de sociedade, homens e mulheres são formados por experiências advindas do meio em que vivem, e estão constantemente

em modificação conforme os suas relações sociais se alteram, principalmente as relações do mundo do trabalho (ARROYO, 2017; FREIRE, 1987). Desta forma, o medo da ausência do emprego (desemprego), é um fator que contribui para o processo de alienação, no exato momento em que na sociedade capitalista passa a determinar a escolha entre estudar ou trabalhar.

Observa-se que o emprego torna-se como um impasse aos alunos, tanto como razão para interromper os estudos, quanto para retornar, ainda que, as mudanças no mercado de trabalho, passem a exigir maiores conhecimentos e habilidades de seus concorrentes, obrigando os (as) alunos “a voltar à escola básica, como jovem, ou depois de adultas, para aprender mais ou para conseguir um certificado” (MOTA, 2007, p. 41).

Em segundo lugar vale ressaltar a palavra “reabilitação”, visto que, tanto o desemprego, quanto o acidente de trabalho, tornou-se razão para o retorno de parte dos alunos à EJA. Desta forma, destaca-se que a reabilitação “baseia-se em intervenções pontuais, individuais, sem a preocupação com a formação de vínculos com os usuários, suas necessidades e anseios [...]” (VILELA, 2010, p. 95 citado por SANTOS, 2015, p. 32). Logo, torna-se tanto um apoiador para os alunos retornarem aos estudos e se qualificarem, quanto uma contradição, ao ponto que apenas o faz retornar aos estudos, porém não o reinsere no mercado de trabalho, tornando-o dependente de benefícios (auxílio-doença) que muitas vezes, terminam por cancelados ao longo das perícias.

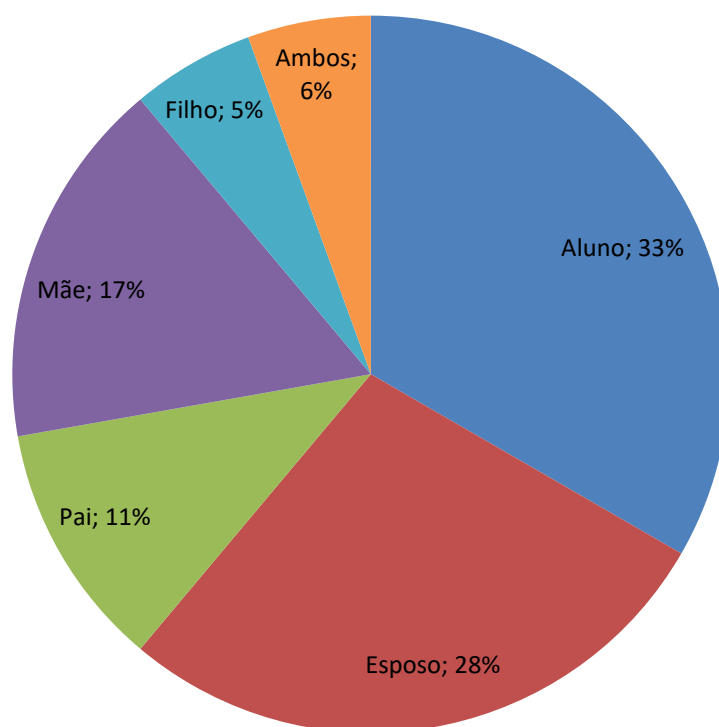
Desta forma, a reabilitação deveria ser uma forma de que o aluno retornasse ao emprego, compreendendo-a como “um direito legal e não uma concessão caridosa por parte da empresa ou INSS” (MAENO; VILELA, 2010, p. 95 citado por SANTOS, 2015, p. 32). Pois, com o fim do processo de reabilitação (treinamento) o trabalhador deve retornar ao INSS para com o perito médico retornar a sua função na empresa, contudo, não é o que acontece, gerando revolta aos alunos. Pois

[...] o levantamento bibliográfico feito por Dakusaku (1996) sobre a inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência apontou que estas ingressam no mercado por outras vias, comuns aos demais cidadãos. Constatou-se que elas não são recrutadas em programas de reabilitação profissional, o que, segundo a autora, demonstra a falta de intercâmbio entre as instituições que desenvolvem esses programas e as empresas (SANTOS, 2015, p. 39).

Isto é, o programa de reabilitação não prevê a efetiva inserção no mercado de trabalho formal, deixando para a escola, a responsabilidade em acompanhar

estes trabalhadores/alunos, os chamados itinerários (ARROYO, 2017) na precarização dos direitos e da dignidade humana. Esta atenção pode ser observada quanto à responsabilidade familiar deste aluno, pois mesmo todos os alunos respondendo que recebem apoio familiar para continuar estudando, ainda, 33% dos alunos são os principais responsáveis pela renda e cuidado familiar conforme a seguir.

Gráfico 8 Responsável familiar



Fonte: Diário de Pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

A responsabilidade pela família torna-se fator ainda mais considerável quando comparado à situação de moradia destes alunos, observe.

Tabela 4 Situação de Moradia.

	PSR	CEEZ
PRÓPRIA	50%	57%
ALUGADA	37%	29%
CEDIDA	13%	14%

Nota: organizado pela autora.

Nota-se que do total 66% dos alunos moram em casa alugada e ainda 88% em casa de madeira e que a grande maioria dos alunos moram em casa própria e de alvenaria:

Tabela 5 Situação de moradia: estrutura.

	PSR	CEEZ
ALVENARIA	62%	50%
MADEIRA	38%	50%

Nota: organizado pela autora.

A situação de moradia é umas das questões importantes para discussão quanto à garantia dos Direitos Humanos e o acesso à educação, pois remete a dignidade humana. O direito à moradia está consagrado pela CF88 artigo 6º como uma necessidade fundamental dos seres humanos, para que a pessoa viva com um mínimo de dignidade.

Apesar dos pontos questionáveis de programas de habitação como Minha Casa Minha Vida em relação a acessibilidade, o mesmo ainda foi um avanço quanto aos Direitos Humanos para os alunos participantes desta pesquisa, visto que 87% dos alunos moram em habitações advindas do programa, e possuem acesso à água, energia elétrica e esgoto público.

Outro dado a ser mencionada é o acesso à internet para pesquisas escolares aqui, os alunos responderam que 44% não têm acesso à internet, 31% utilizam internet em casa via roteador, 12% via celular e 13% acessam a internet pela biblioteca da escola. Este acesso se dá também pela localização de moradia dos alunos: Do qual, 14% moram na região de Boa Vista, 9% Chapada, 5% Colônia Dona Luiza, 9% bairro Contorno, 14% Neves, 5% Nova Rússia, 5% Oficinas, 10% Olarias, e 29% Uvaranas.

Ressalta-se que os alunos moram em regiões (vilas ou conjuntos habitacionais) mais afastadas dos centros dos bairros, como, por exemplo os Conjuntos habitacionais, Boreal, Buenos Aires, Sabará, Esplanada, Princesa, Jardim Europa, Borato entre outros. Isto é, conjuntos residenciais, que como Gralha Azul, até 2017 ainda não possuíam rede de internet além da via rádio, o que demandava um alto custo aos moradores e baixa qualidade em dias chuvosos. O destaque para a internet se dá pela discussão da Lei ° 9.057 de 25 de maio de 2017, que considerou a educação a distância tanto para a educação básica quanto para educação superior (BRASIL, 2017). Pois 69% alunos não possuem acesso à internet

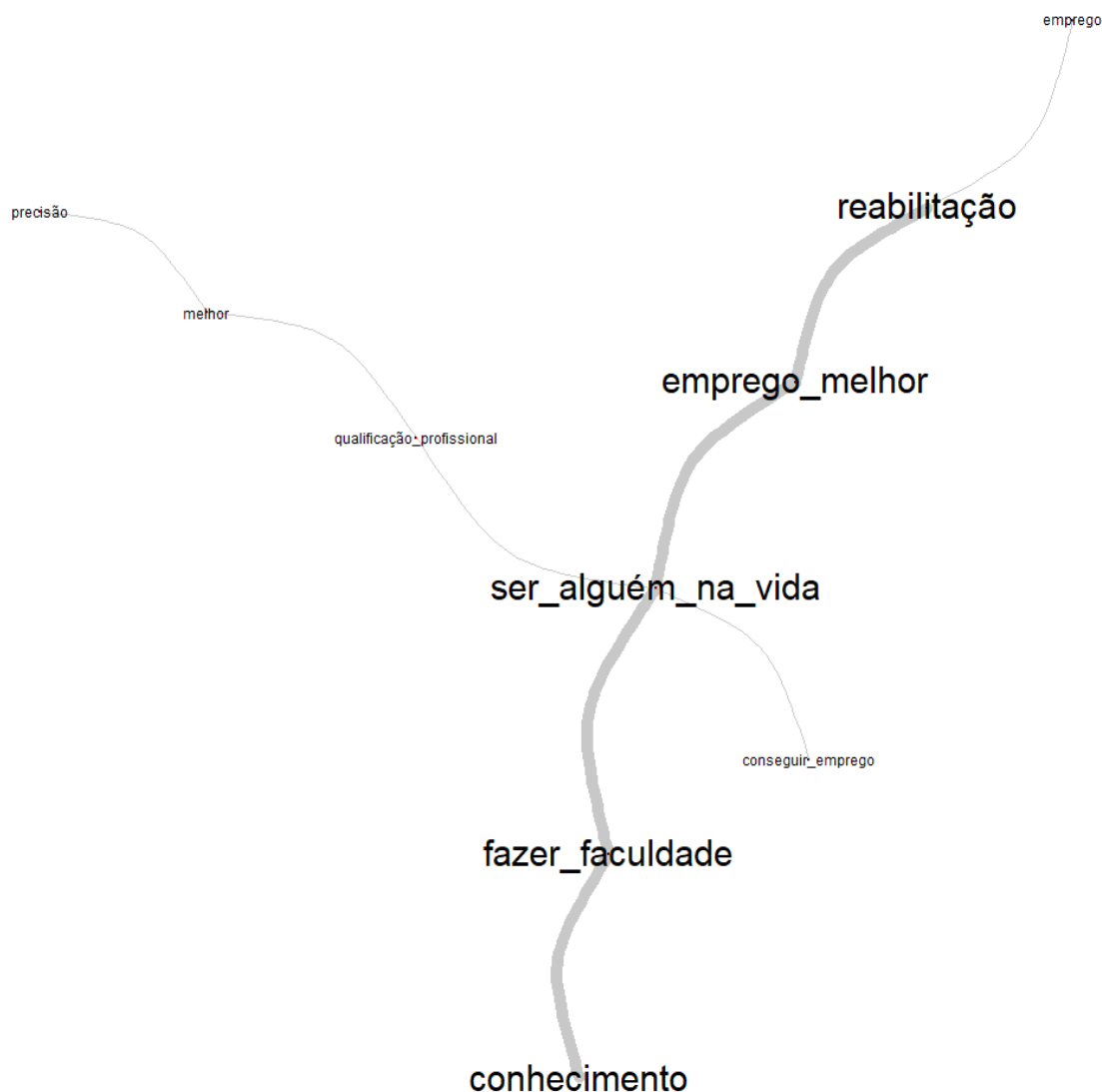
com qualidade, logo, como possibilitar o aprendizado aos alunos da EJA via ensino a distância com ênfase em novas tecnologias?

Certamente, é importante destacar que esta não é uma realidade distante, pois até 1999 segundo Martins (2016) os educandos do CEEBJA PSR poderiam realizar boa parte de seus estudos a distância, matriculando-se nas séries correspondente a seus níveis de escolaridade, recebendo materiais didáticos, orientações para o desenvolvimento das atividades de seus materiais entre outras, contudo, com o aumento considerável, as orientações demandaram mais atenção, logo, isto remete, que educação de qualidade necessita de apoio qualificado, o que por sua vez, depende de apoio de políticas públicas condizentes com a realidade da conjuntura do século XXI.

Atenção percebida na época através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que redefiniu o Ensino Supletivo como Modalidade de Educação Básica para Jovens e Adultos através da sistemática de Ensino Presencial, possibilitando a autonomia para a criação dos Núcleos Avançados de Ensino Supletivo hoje conhecido como Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDs. É neste momento, que a necessidade de atenção aos alunos da EJA torna-se mais evidente, pois segundo o PNEDH reconhecido pelas Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASÍLIA, 2013, p. 362) a educação é um direito inalienável de todo cidadão e a garantia de sua oferta deve “se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática”.

Mas para tal, são necessários meios para este acesso, assim como, garantias legais para a prática do dia a dia destes jovens e adultos, para aí, sim, se configurar como uma educação em Direitos Humanos e para os Direitos Humanos, de modo que os alunos se compreendam como cidadãos acessando seus direitos. Direitos estes que possibilitam ao encontro do que os alunos consideram em uma sociedade como “ser alguém”. Pois para os mesmos o acesso à educação além do trabalho é o que lhes permitirá o acesso à graduação e a uma vida melhor, observe pela similitude abaixo.

Figura 9 Similitude: Motivação para retorno aos estudos.



Fonte: Diário de Campo

Nota: organizado pela autora.

Nota-se então que, se as relações sociais interferem nas relações de cada cidadão, a educação é um fator a ser observado nas Representações Sociais e dos Direitos Humanos, isso porque as representações se caracterizam dentro da conjuntura das instituições de ensino e dentro da realidade dos alunos. Logo, estas conjunturas apresentam as características destas relações e de suas representações e a razão de os alunos compreenderem que para “ser alguém” precisam ter acesso seu direito fundamental, isto é, ao menos, a educação.

Desta forma, compreende-se a grande responsabilidade da escola no processo de empoderamento e também da EDH. Pois, o (a) estudante, realmente acredita que, sem a escolaridade, ele (a) “não é ninguém”, isto é, a lógica do

estigma, que sem a escolaridade, não se tem a cidadania. Um estigma social, do qual, desconsidera o conhecimento de vida e a identidade cultural de cada aluno, dentro de sua realidade individual e coletiva, do qual, é fundamental para a prática educativa progressista, e necessita ser valorizada (FREIRE, 2006) ³⁹.

Ainda sobre o termo “ser alguém”, ressalta-se o a necessidade dos alunos em se qualificar e adentrar na faculdade, demonstrando a compreensão dos mesmos quanto à valorização da graduação. Pois neste sentido a faculdade, apresenta-se como um meio de enfrentamento ao desemprego, e uma “*vida melhor*”.

Durante as observações, foi possível notar a preocupação dos alunos quanto ao seu “*sonho*”, e a tendência em utilizar o termo Faculdade e não Universidade, e ao serem questionados, relataram que: “*entrar na universidade é muito difícil, ou eu trabalho ou eu estudo, tenho filhos, não tenho tempo, - pelo menos na faculdade, posso fazer a distância, não tenho tempo para estudar para o vestibular* (sic – Aluno PSR)”.

Esta colocação permite provocar o ensino superior público sobre até que ponto, a universidade pública, está realmente alcançando os cidadãos mais vulneráveis. Visto que segundo Plá (2009, p. 42)

[...] os alunos de escola pública quando conseguem terminar o ensino médio, não dispõem das melhores condições educativas para enfrentar os vestibulares nas universidades públicas. A maioria desses alunos é forçada a cursar o ensino superior em universidades particulares que, para lucrarem, oferecem um ensino de baixíssima qualidade, explorando e precarizando também o trabalho do corpo docente. Em compensação, os filhos da elite, que frequentaram as melhores escolas particulares e cursos preparatórios para o vestibular, tornam-se a principal clientela da universidade pública e gratuita.

Esta relação torna-se mais clara, quando comparado os cursos observados por Plá (2009) durante o vestibular de 2007 para ingresso em 2008, utilizando o exemplo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, neste, a autora aponta que no curso de administração/Comércio Exterior das quarenta (40) vagas ofertadas, contando com vestibular e Processo Seletivo Seriado – PSS apenas 20% foram preenchidas por cotas de escola pública e nenhuma para cotas de negros oriundas

³⁹ Para compreender as representações dos dados, dentro da análise das representações sociais, é necessário compreender a conjuntura e as relações sociais do momento, isto porque, os questionários e os grupos foram aplicados no segundo semestre do ano de 2017 no CEEBJA Paschoal Salles Rosa e, no primeiro semestre de 2018 no CEEBJA do Complexo Educacional Edgar Zanon, períodos próximos das eleições, pós-impeachment e fortes discussões sobre reforma da previdência e prisões por corrupção. O que resulta fortemente na compreensão dos alunos quanto o projeto, principalmente nos que já se encontram em situações de risco e vulnerabilidade.

de escola pública. Por sua vez, no curso de Direito Noturno, das setenta (70) vagas ofertadas em 2007 apenas 12% foram preenchidas por cotas, sendo nove (9) oriundos de escola pública e três (3) negros de escola pública (PLÁ, 2009).

Por seguinte no curso de Física noturno, das trinta (30) vagas ofertadas nove (9) vagas foram preenchidas por cotistas, sendo estes sete (7) oriundos de escola pública e três (3) negros oriundos de escola pública. No curso de Letras Português/Inglês noturno, das vinte e seis (26) vagas ofertadas oito (8) vagas foram preenchidas por cotas de escola pública e três (3) por negros oriundos de escola pública. Ainda, observe que, no mesmo ano de 2007 para ingresso no ano de 2008, entre o vestibular e o PSS no curso de Odontologia, das sessenta (60) vagas ofertadas apenas sete (7) vagas foram preenchidas por oriundos de escolas públicas e três (3) negros oriundos de escola pública (PLÁ, 2009)⁴⁰, nota-se pela autora, que mesmo através das ações afirmativas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior como, por exemplo, o

Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Política de Cotas nas Universidades Públicas. O Projeto de Lei n. 3.627/2004 instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas federais de educação superior (KRAINSKI, 2015, p. 5940).

Adentrar em cursos do ensino superior na universidade pública torna-se um grande desafio quando a aluno advém de das escolas públicas, desafios estes, reconhecido e retratado pelos alunos. Logo, é a partir destes pressupostos que se adentra o entendimento dos alunos quanto aos Direitos Humanos, refletindo a partir dos questionários aplicados que existe uma noção de direitos a pessoas específicas, como uma relação de direito e privilégio, no qual, o ensino de qualidade e público, apresenta-se para os participantes, mais como um privilégio do que um direito humano de todos (as) cidadãos (ãs), privilégio estes, destinados aos alunos que possuem mais acessibilidade monetária para cursar do ensino fundamental ao

⁴⁰ Mesmo considerando os avanços na discussão e aplicação das cotas para alunos de escolas públicas, nos anos recentes, esta realidade ainda é distante da maioria dos alunos da EJA, não apenas pelo capital cultural, mas pelas condições materiais concretas de existência.

médio em escolas privadas, tendo assim, mais facilidade de adentrar no ensino superior público.

Para aprofundar melhor sobre esta construção discursiva observada, buscou-se através das práticas restaurativas, aprofundar sobre a compreensão dos alunos quanto a seu entendimento antes e após os encontros da pesquisa participativa. Desta forma, utilizando o critério da confidencialidade e voluntariedade, apresenta-se a seguir as reflexões adquiridas a partir das práticas restaurativas.

5.2 CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) DOS ALUNOS DA EJA SOBRE OS DIREITOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.

Para a realização das práticas restaurativas, teve-se como norte o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as práticas educativas de Paulo Freire e os princípios da Justiça Restaurativa e da Educação para Paz. Para a análise destes resultados, esta dissertação utiliza-se como instrumento o Diário de Campo, os questionários e a observação participante.

Ressalta-se que o diário de campo se compõe de observações e falas de alunos, a utilização de instrumentos de pesquisa como gravador e imagens, utilizados através da permissão dos alunos e professores. Neste, teve-se como objetivo, adentrar nas Práticas Restaurativas através de perguntas e temas relacionados aos Direitos Humanos conforme anexo, compondo-se de cinquenta e uma (51) páginas.

Sobre o diário de campo, é importante destacar ele se integra à pesquisa como o local de registro dos movimentos, das leituras, das observações que ocorreram nas salas de aula. Observações que permitem ao pesquisador qualitativo descrever tudo o que é dito e o que não é dito (gestos, olhares, comentários e expressões) (DEMO, 2012; LOPES, 2015).

A partir da análise do DSC é importante destacar que as expressões dos alunos e as impressões do pesquisador permitem dialogar com as diferentes formas de comunicação advindas do cotidiano dos alunos e somadas a pesquisa científica, compreendendo o mundo da vida dos alunos e suas experiências vividas. Estas expressões podem ser descritas e transcritas no momento da observação e também após as atividades, via gravações e captura de imagens.

Deste modo, compreender as representações dos alunos quanto aos Direitos Humanos a partir das práticas restaurativas, requer destacar as relações sociais destes alunos, tanto em sua realidade social dentro da escola, quanto na comunidade fora da escola. Pois restaurar, uma cultura de Direitos Humanos dentro da escola e a partir das concepções que os alunos já possuem remete a “restaurar a força autonormativa da modernidade e emancipá-la dos monstros oníricos que se constituíram no adormecimento da razão crítica e reflexiva” (BARROS, 2002, p. 60).

Por esta razão, a importância de destacar o perfil dos alunos serve para ilustrar quem e, em qual ambiente, a EDH necessita adentrar através das categorias Educação, Educação em Direitos Humanos, trabalho, gênero, cotidiano, linguagem e comunicação. A partir do entendimento de seus cotidianos e suas representações, demonstrar, como os jovens e adultos, homens e mulheres trabalhadoras (es) tendem a enfrentar a realidade de itinerários, onde diariamente são forçados a escolher entre o estudo, trabalho e o sonho, além das responsabilidades, de mães, esposas, pais e filhos, em sua grande maioria de baixa renda e com muitas privações materiais.

Desta forma, a pesquisa através das PR ocorreu pelo planejamento prévio das atividades, da execução e do relatório reflexivo para análise das atividades. Desta forma, as práticas seguiram pelas seguintes etapas:

- Contato com a instituição: solicitando permissão por escrito para a pesquisa através do Núcleo Regional de Educação.
- Contato com os diretores e professores voluntários: para explicação da pesquisa, apresentação do projeto e do termo de consentimento.
- Contato com os alunos: para apresentação do projeto, convite para participação do mesmo, e conhecimento prévio da sala de aula e o espaço das escolas.

Destes, destaca-se que o contato com os professores voluntários foi caloroso, demonstrando expectativas positivas. Em uma das instituições a recepção foi de estranhamento e comentários quanto à presença da pesquisadora, ao projeto e aos Defensores dos Direitos Humanos.

A professora me convidou para entrar, optei por aguardar ela terminar o conteúdo, enquanto isso, eu preparei com sua permissão a lista de presença para a saída de campo na sala dos professores, pude perceber que minha presença incomodava os professores, alguns não me cumprimentava e outros me olhavam com desconfiança ou faziam piadas, hora me

comparando com estagiários, hora com os alunos. Isso ocorreu principalmente quando solicitei a senha da internet pois o computador não conectava, os professores comentavam: *“Como assim você vai passando a senha e nem sabe quem é ela”* – *“Você é aluna nova”* – *“Você não estava no curso dos professores? Você não é a estagiária daquele professor?”* – *“É sim, eu lembro dela”*. Depois com a presença do diretor do CEEBJA as mesmas professoras comentaram: *“ela que é a menina que falei, o diretor estava brigando comigo por brigar com você”, “é temos que tomar cuidado, se não ela pode nos processar”, “verdade, ela é menina dos direitos humanos”* (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Logo se pode perceber que levar a discussão sobre Direitos Humanos em seus diversos espaços, gera provocação tanto aos alunos quanto a própria escola. Comprovando que ainda há muito a se compreender sobre o assunto, buscando a não banalização ou generalização do tema. Logo, percebe-se que compreender a percepção dos alunos quanto aos Direitos Humanos, requer que pensemos como os professores também os compreendem.

Ao destacar as falas dos professores, torna-se importante lembrar que, segundo Paulo Freire (1987, p. 56), quando tratamos de alfabetização, falamos também da importância da linguagem. Isto é, que a leitura das palavras, demandam antes, a leitura do mundo da linguagem, ao qual deve ser entendida a partir de uma compreensão crítica da presença de seres humanos no mundo. Por isso, a importância de “ler o mundo no qual, tais palavras existem”, isto é, compreender a percepção dos alunos dentro de sua realidade escolar, familiar e comunitária e como as pessoas em sua volta se expressam sobre determinados assuntos, como no caso dos professores.

Tais diálogos retratam que mesmo buscando práticas educativas, pedagógicas ou restaurativas, se o educador não entender o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros discursos opressores e alienantes, não poderão compreender seu real papel na mudança social e empoderamento (FREIRE, 2001b, p. 59; SOUZA; REIS, 2017). Por esta razão a necessidade de compreender que

O que mantém uma pessoa, um professor vivo como um educador libertador, é a clareza política para entender as manipulações ideológicas que desconfirmam dos seres humanos enquanto tais. A clareza política que iria dizer-nos que é eticamente incorreto permitir que seres humanos sejam desumanizados de modo a que uns poucos possam enriquecer-se devido à ganância do mercado (FREIRE, 2001b, p. 68).

Contudo, este fato não pode ser generalizado, pois, ao mesmo tempo em que alguns professores, traziam consigo certos estereótipos, outros demonstravam a valorização do tema e buscavam repassar aos alunos suas visões de mundo,

instigando-os ao processo crítico reflexivo, possibilitando a abertura de suas aulas para a realização do projeto.

Em uma CEEBJA, como a aula terminaria 11:15 e a professora me disponibilizou para o projeto a metade de sua aula, entrei às 10:45, para utilizar os trinta minutos planejados. Com minha chegada a professora me apresentou a turma brevemente (ela já tinha comentado aos alunos sobre minha visita) (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

No segundo CEEBJA a professora disponibilizou as aulas após o horário do lanche, me permitindo assistir às primeiras aulas com os alunos.

Quanto aos alunos, em ambos CEEBJA, o primeiro contato gerou desconfiança e desconforto para alguns.

Logo que entrei na sala de um dos CEEBJA, a professora foi apagando o conteúdo do quadro. Alguns alunos ainda não haviam terminado de copiar e não gostaram da situação, reclamando que faltava conteúdo, outros só fecharam seus cadernos e um pediu para aguardar um pouco para copiar o conteúdo do livro, de uma questão que estava respondendo.

Buscando ser descontraída, pelo bom humor e respeito, busquei a atenção dos alunos, falei brevemente do porquê de eu estar ali e perguntei se todos estavam bem e expliquei que faria duas dinâmicas simples e relacionadas a meu projeto e para que todos nós pudessemos nos conhecer.

Desconfiados os alunos ficaram todos em seus lugares. Então para começar, solicitei que levantassem de suas carteiras e trouxessem suas cadeiras para o centro da sala e formassem um círculo, eu os ajudei a afastar as mesas.

Após a organização das salas, os alunos foram novamente informados de que sua participação era voluntária e que não precisaria entrar no círculo caso se sentissem desconfortáveis. Esta abertura aos alunos fundamenta-se pelo exercício da liberdade, de possibilitá-los a caminharem por sua sala de aula, apreendendo-a como seu espaço, não apenas o espaço para estudo, rígido e tradicional e sim um espaço de convivência, de diálogo, isto é, de fala e de escuta.

A prática de escuta é um dos fundamentos das PR, pois, dentro da escola, ela possibilita escutar e falar pacientemente com o outro, utilizando da empatia, pois segundo Freire (2006, p. 113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”.

Então, compreendendo que o ser humano é dotado da capacidade de fala, da escuta e do agir, o desenvolvimento de tal competência comunicativa, permite transformá-lo em pessoa, e não unicamente em um animal. Contudo para tal, o ser humano necessita de um espaço público tecido de relações sociais e com práticas comunicativas de seu cotidiano orientadas por entendimentos intersubjetivos (HABERMAS, 1987). Logo, é neste sentido que iniciou a primeira prática restaurativa conforme a sequência abaixo.

Quadro. 4 Resumo da sequência da atividade do 1º encontro.

Primeiro encontro prático – início das Práticas Restaurativas	
Objetivo	Conhecer aos Alunos e apresentar o Projeto e a lógica dos encontros
Metodologia	Aplicação de duas Dinâmicas na Lógica das Práticas Restaurativas
Procedimento	
• Apresentação da pesquisa e da autora, utilizando a dinâmica “nossa existência” e o “outro”. • Realização do check-in: sobre o sentimento ou expectativa dos alunos para o encontro/oficina. • Aplicação da dinâmica minha existência. Relato: Para este, foram convidados os (as) participantes e realizarem uma formação circular e o cumprimento entre os participantes, em silêncio, apenas por gestos, no centro do círculo (em silêncio, cada aluno, organizadora e professora voluntária, deveriam olhar um (a) para o (a) outro (a) e ainda em silêncio, a (o) outra (o) olharia para os olhos de seu (a) colega, sorria e sem falar, iria ao centro do círculo de encontro ao colega, e o cumprimentaria com um aperto de mão e olharia em seus olhos por aproximadamente cinco segundo. Depois, retornaria para seu lugar ainda em silêncio); • Após foi solicitado para que cada aluno relatasse seu sentimento por meio da fala ou escrita em bloco de notas (ou folha de papel); • Depois deste, foi aplicada a segunda dinâmica: “O Outro”. Relato: Para este, foi entregue a cada aluno (a) um crachá com um barbante e canetas coloridas, para que cada um (a) enfeitasse seu crachá (incentivando que o mais “bonito”, ganharia um prêmio, ressaltando que no crachá não poderia ter o nome do/a aluno/a). Depois foi convidado, cada participante, para falar o porquê o seu é mais bonito e deveria ganhar o prêmio (bis). Ao retornarem aos seus lugares (segundo, após a troca com o s colegas) foi solicitado que os participantes formem duplas com o/a colega do lado e trocassem seus crachás. Por fim, foi solicitado para que relatem como se sentiram com esta situação; • As dinâmicas foram finalizadas com uma reflexão e com a entrega do “prêmio” para todos/as e apresentado à pesquisa e a pesquisadora propriamente dito. Ao final, foi solicitado para que cada um/a escrevesse em uma folha de papel, ou relatasse, como se sentiu competindo e tendo que dar seu trabalho ao outro/a, para a realização do checkout. Também foi solicitado para que a cada encontro trouxessem seus crachás.	

(Conclusão)

Quadro. 5 Resumo da sequência da atividade do 1º encontro

Reflexão	
Sobre a dinâmica “Nossa Existência” e “o outro”: Nosso dia-a-dia é completo de atribulações, somos incentivados a competir diariamente, de uma forma que muitas vezes nem percebemos, com quem ou os porquês estão competindo. Muitas vezes mal sabemos quem são as pessoas que estão ao nosso redor, o que muitas vezes nos torna mais frágil aos desafios da vida. Sobre o fazer o crachá, o mais “bonito”, foi utilizado para remeter a ideia de nossos direitos que todos queremos acessar, de modo que até somos capazes de lutar, se for para o eu, individualmente, ou até mesmo para o mais próximo, familiares, por exemplo. Mas que nos faz esquecer que quando fazemos o melhor para o outro, estamos também fazendo para nós.	
Materiais:	Cartolinas brancas, canetas coloridas, barbante, 2 caixas de bis, adesivos.
Forma de registro	Diário de Campo
Observações: Escolher o ambiente escolar, em especial a EJA como objeto de análise é um desafio quanto à discussão sobre EDH, contudo, precisamos partir do pressuposto de que os jovens e adultos também fazem parte do presente, e suas ações têm sim resultado nas futuras gerações, mas também na geração ao qual pertencem também. Logo, não se pode desconsiderar estes homens e mulheres como sujeitos transformadores da realidade.	

Nota: Diário de Pesquisa.

Para realizar esta sequência foi explicado aos alunos e alunas os procedimentos, a realização do *check-in*, para que todos compartilhassem como estava se sentindo. Desta forma, nas duas escolas, foi realizado o convite para que os alunos formassem um círculo, o mesmo foi realizado de acordo com a estrutura da escola e a quantidade de alunos presentes que não aceitaram participar do círculo que permaneceram na sala de aula conforme as imagens (fig. 10). Dentro do círculo antes de começar a dinâmica, foi entregue aos alunos uma folha em branco e canetas, após, foi realizado o convite para que os participantes ainda sentados os alunos escrevessem no papel como se sentiam com a pesquisa. Após escreverem os alunos foram convidados a compartilhar seus sentimentos⁴¹.

⁴¹ Pelo princípio da voluntariedade vinte e oito (28) alunos aceitaram participar das atividades ativamente, sendo destes, doze (12) alunos do CEEBJA CEEZ e dezesseis (16) alunos do CEEBJA PSR. Os demais alunos permaneceram em seus lugares, realizando as atividades passadas por sua

Destes sentimentos destacaram-se as palavras “*Vergonha, Curiosidade, Perdido e Alegria*”, foi solicitado que os alunos se expressassem de acordo com seu dia a dia para que assim, se pudesse partir da compreensão de que o tempo que o aluno disponibiliza para o estudo em sala de aula representa segundo Freire (2001b), mais um momento de sua experiência social e individual. Assim como o momento em que interagem com sua família e com a sociedade em geral, pois “a socialização que ele ou ela recebe cotidianamente pode representar uma negação do entendimento humanístico da vida” (FREIRE, 2001b, p. 75), logo, cerceá-los quanto ao que realmente sentem, apenas poderá gerar um impasse para fomentar o processo crítico reflexivo para qualquer assunto que deseja-se trabalhar.

Figura 10 Início das atividades nas Instituições de Ensino – CEEBJA PSR e CEEZ.



Fonte: Diário de Campo.

Ao realizar a junção do sentimento dos alunos das duas escolas, através da similitude pode-se observar mais claramente esta relação social dos mesmos e a aproximação de seus discursos, mesmo tratando-se de turmas, escola e escolaridade diferentes onde, “*vergonha, insegurança e curiosidade*” repetem-se, apresentando possibilidades de acesso a reflexão das atividades, compreendendo-os dentro de suas relações sociais, espaço da escola e seu interesse em descobrir o que enquanto pesquisa, está se buscando com os mesmos, visto que ambas escolas, apresentaram curiosidade quanto as atividades e a pesquisa.

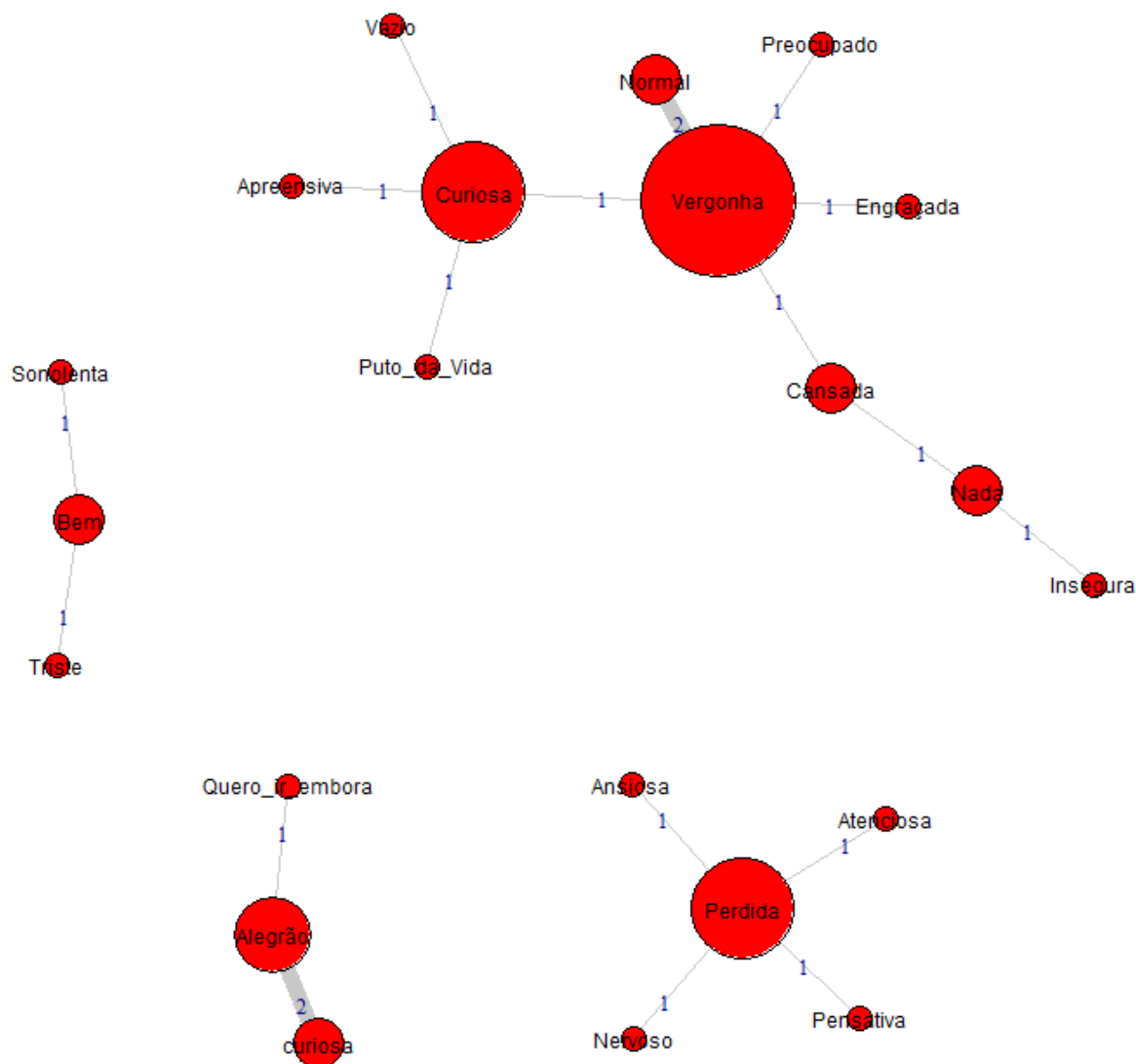
professora (a realização de um texto sobre o holocausto na disciplina de História e sobre os a importância da água na disciplina de Geografia) Por esta questão, ressalta-se o desafio do princípio da voluntariedade e da confidencialidade, e da não possibilidade de utilizar o círculo de construção de paz (na lógica das Técnicas da Justiça Restaurativa), visto que os alunos não podiam sair da sala de aula para realizar as atividades e não havia outra sala para realizá-las no momento da pesquisa.

É pela palavra “*Curiosidade, Perdida (o)*” e também “*vergonha*”, que se adentrou na pesquisa e seu desenvolvimento junto aos alunos, mostrando-lhes que estes eram sentimentos comuns, aos quais todos sentem, diariamente, principalmente em situações fora de suas rotinas, logo, compreende-la, permite ver além do sentimento subjetivo, para o sentimento coletivo, e das múltiplas brechas para intervenção e reflexão. Esta reflexão abriu-se com a finalidade de observar segundo Freire (2001b, p. 108) que “no mundo há sempre coisas escondidas, e um dos papéis da educadora é chamar a atenção para essas coisas. Às vezes não é preciso nem mostrar a coisa escondida, mas é ajudar o aluno, a saber, que há coisas escondidas para que ele descubra”, isto é, as vezes, sentimento de vergonha, pode ser um embate para o aluno desenvolver-se em sala de aula, no entanto, trabalhar sua curiosidade, que pode tornar-se uma potencialidade.

Vale destacar que, durante este primeiro encontro alguns alunos relataram estar cansados, porque trabalham de madrugada (PSR) ou o dia todo (CEEZ) e foram direto para aula, ou porque seu filho passou mal a madrugada toda. Logo, neste primeiro contato, pode-se observar dois fatores desafiadores para os jovens e adultos que decidem retornar aos estudos, isto é, a conciliação entre o trabalho, o estudo e a família, principalmente, se tratando de pessoas do sexo feminino.

Outra questão foi à presença da timidez e do medo de se expressar de alunos de ambos os sexos, situação que foi amenizada pela voluntariedade e liberdade de expressão, onde, puderam expressar seu interesse de ir embora, de que estavam tristes ou muito irritados, nas expressões: “*gostaria de ir embora*”, “*Puto da vida*”, “*triste*” e “*sentindo um vazio*”. Cientes da voluntariedade e de não serem obrigados a participar, os alunos escolheram continuar no grupo, demonstrando o interesse em buscar novos conhecimentos.

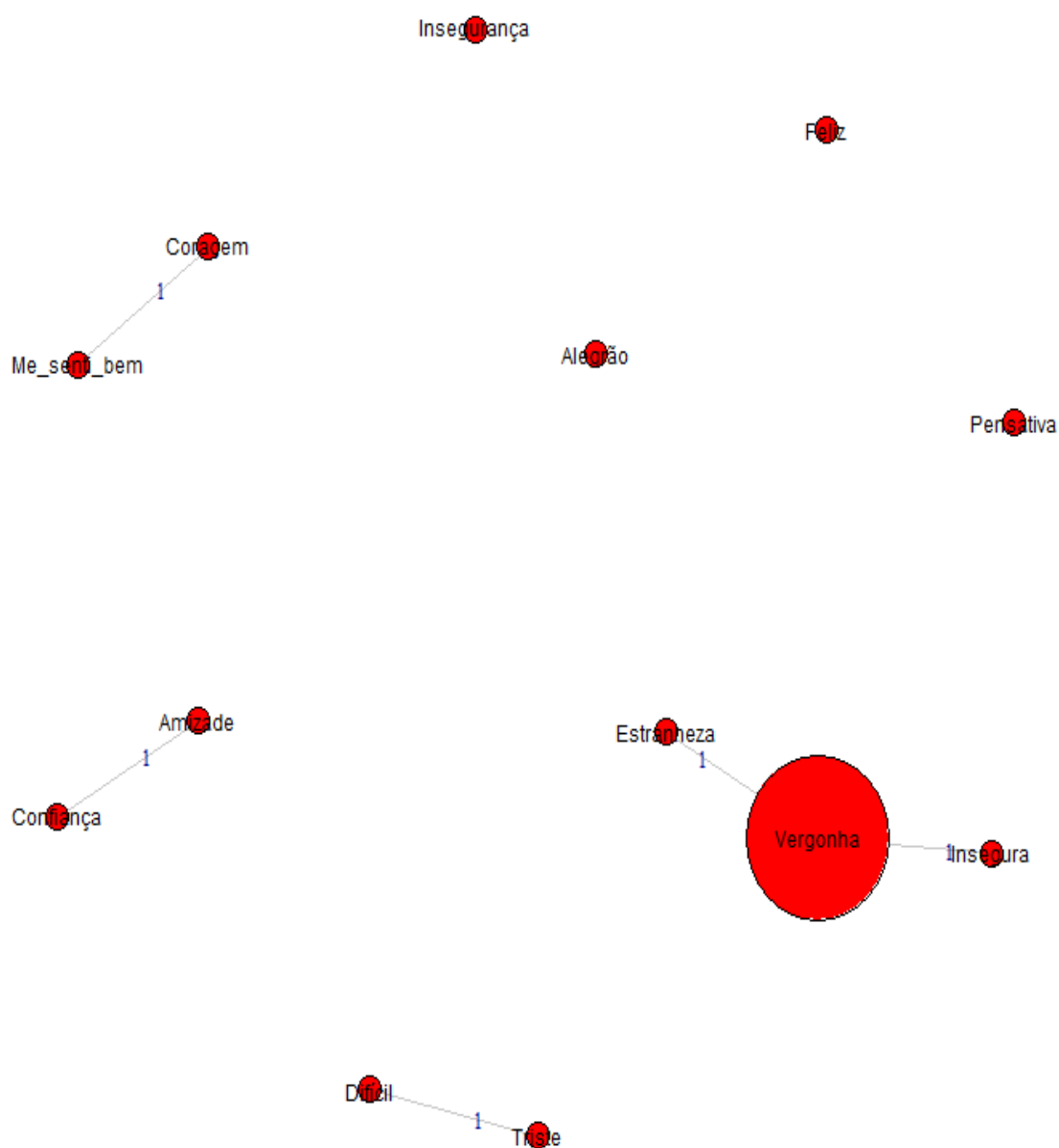
Figura 11 Similitude Check-in. PSR e CEEZ.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Dentre os sentimentos que mais se destacaram, vale ressaltar duas observações quanto o discurso coletivo dos alunos (as). A primeira sobre a composição das turmas e por segundo a representatividade feminina. Pois, enquanto o PSR apresentou maior confiança e realizar a dinâmica, apesar de sentir vergonha em alguns momentos conforme a similitude.

Figura 12 Similitude Pós Dinâmica PSR e CEZZ.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Dando continuidade ao projeto,

Após todos os voluntários se expressarem, foi perguntado se todos na turma já se conheciam, alguns disseram que não, e a professora comentou que na turma havia uma aluna nova, então, lhes disse que começaríamos nossa oficina com uma apresentação diferenciada. Então os convidei para

levantarem e em pé olhassem para todos na turma, e aos poucos olhassem nos olhos de cada um e em silêncio, piscasse eu sorrisse discretamente e convidasse seu colega ao qual se comunicou para o centro do círculo, e ainda em silêncio, o cumprimentasse com um aperto de mão e olhasse em seus olhos, por aproximadamente cinco segundos e depois trocasse de lugar com seu colega (Diário de Campo).

Após a dinâmica de apresentação, foi perguntado aos alunos como se sentiram com a primeira dinâmica. Aqui os sentimentos de “*Confiança*” e “*vergonha*”, sobressaíram sobre os demais, principalmente a palavra vergonha no CEEZ, juntamente as “piadas” entre os alunos, e Confiança no PSR. Por estes discursos que mais se destacaram, valem duas observações quanto o DSC dos alunos (as). A primeira sobre a composição das turmas e segundo a representatividade feminina. Pois, enquanto o PSR apresentou maior confiança e realizar a dinâmica, apesar de sentir vergonha em alguns momentos, sentiram-se mais confiantes em realizar a dinâmica, pelo fato de os (as) alunos compartilharem a mesma turma por dois anos. Diferentemente do CEEZ, que estão pela primeira vez dividindo a turma. Outro fator quanto a representatividade, destaca-se que, enquanto o PSR com maior número de mulheres na turma, as mesmas não sentiram-se inseguras em realizar a dinâmica, no entanto, no CEEZ onde a grande maioria dos alunos eram homens, “piadas” sobre “paquera” foram mais recorrentes, tanto direcionados às mulheres quanto aos colegas do sexo masculino, observe.

Figura 13 WordCloud Pós Dinâmica - PSR.⁴²



Fonte: Diário de Campo.

⁴² Word cloud realizado através de sistema online grátis, disponível em: <https://www.wordclouds.com/>

Observe que no CEEBJA PSR a palavra “confiança” teve maior destaque dentro da wordcloud ao qual possibilita refletir quanto ao tempo em que os alunos se conhecem e ao mesmo tempo, a questão do quanto precisarão repetir esta atividade. Diferentemente aos CEEBJA CEEZ, observe abaixo.

Figura 14 WordCloud Pós Dinâmica: CEEZ.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Pela fala dos alunos pode-se perceber a diferença de pensamento em cada CEEBJA, no qual, no PSR as mulheres sentiram mais liberdade em realizar a atividade, pois no dia, havia apenas cinco (5) homens na turma, ao contrário no CEEZ havia quatro (4) mulheres na turma e os outros eram homens.

“eu sempre aprendo com meus pais a olhar nos olhos, principalmente com meu irmão, que eu não devia baixar a cabeça para ninguém, então não é difícil falar e olhar nos olhos pra mim” (Aluna (o)V1 - PSR);

“eu me senti estranha, é difícil né” (Aluna (o) 2 – PSR);

“Sei lá, parece que eu estou dando mole” (aluna (o) 2 – CEEZ);

“Da vergonha né, vai que fica pensando bobagem” (aluna (o) 2 – CEEZ).

Na hora das dinâmicas, os alunos não queriam participar, principalmente da dinâmica “existência”, após a explicação, fizeram piadas sobre “estar dando mole”, “vai ficar pensando bobagem”, mas em nenhum momento a turma ficou incomodada, todos levaram na brincadeira. Uma moça até disse *“já vou falando que não quero que ninguém olhe para mim”*, ela estava vermelha, mas queria participar da dinâmica. Os alunos só vinham para o meio quando eu os chamava com sinal, para cumprimento, mas não sinalizavam para os demais, até que o aluno mais novo da turma teve a

iniciativa, que foi elogiada pelos demais, aí, aos poucos todos foram participando (Diário de campo).

A segunda observação remete-se ao comportamento dos alunos que foi totalmente diferente, na dinâmica “existência”, ressaltada pela frase de um dos alunos do CEEZ: *“quer o que, nós nos vemos todo dia”*, e da professora *“eles estudam juntos a mais de seis meses e todos são da vila”*.

Esta relação nos leva a refletir sobre a “noção de lugar” e a “topofilia”, através da leitura de Tuan (1980) sobre a Topofilia, um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente, que foi publicada em 1980 pela professora da UNESP, Livia de Oliveira. Isto porque, a função da Topofilia é instigar a avaliação e o questionamento do modo como percebemos, nos situamos, significamos e idealizamos o mundo que habitamos. Uma visão de que, por mais que os seres humanos sejam dotados de órgãos sensoriais comuns, suas noções de mundos são diferentes ao perceber a cultura na qual estão inseridos. Isto é, as criações de mundos individuais podem transcender a cultura, por considerar aspectos subjetivos pessoais com a experiência espacial (TUAN, 1980).

Logo, por esta noção de lugar, é possível observar a diferença do comportamento dos alunos, do qual pode ter sido motivada pelo fator de que, por mais que no CEEBJA PSR (Bairro Centro) os alunos estudem juntos, encontrem-se todos os dias, no final da aula, cada um irá para sua casa, e dificilmente se reencontrarão durante o dia. Contudo, os alunos do CEEBJA CEEZ moram na mesma região, e a possibilidade de se reencontrarem e lembrarem a dinâmica é muito maior.

Logo, a frase da professora e do aluno, nos faz refletir sobre a percepção de Malanski (2013, p. 20) pela leitura de Kevin Lynch (1960) que

cada pessoa cria e sustenta a sua própria imagem mental do espaço a partir da experiência, mas parece haver um acordo mediado entre um número significativo de membros de um mesmo grupo cultural. A imagem mental é uma representação ou reprodução intelectual original e contextualizada da percepção, sensações, ideias e emoções experimentadas ou imaginadas.

Logo, a imagem mental e a apreensão da Topofilia demonstram a diferença do comportamento dos alunos pois, mais que colegas de turma, são vizinhos, amigos, enfim, membros da mesma comunidade. O que remete uma maior responsabilidade enquanto pesquisador, principalmente na utilização das práticas restaurativas, fomentando sempre os princípios do respeito e da horizontalidade

dentro do “mundo vivido e espaço vivido”, para então, buscar transformações do DSC através do pensamento crítico e reflexivo.

Principalmente porque, segundo Tuan (1980), nossa modernidade, as pessoas estão acostumadas e perceber o mundo pelo sentido visual, auditivo e do tato, desconsiderando os demais sentidos, sensoriais. Por exemplo, na fotografia, as pessoas tendem a esforçar-se para ter a melhor imagem (paisagem), porém deixam de perceber o momento e as sensações de estar naquele determinado espaço.

Logo, dentro da sala de aula, nesta dinâmica os alunos puderam se perceber enquanto alunos e enquanto comunidade, compreendendo que, assim como o *eu*, o *outro* também sente vergonha, tristeza, vazio. Estes sentimentos permitem instigar a importância de “perceber o outro”, “sentir o outro”, e “colocar-se no lugar no do outro”, enfim, instigar a resiliência e o processo de alteridade (FREIRE, 2006; LAPA, 2017).

No segundo encontro com os alunos, trabalharam-se novamente as práticas restaurativas, acima dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável⁴³.

Quadro 6 Resumo da sequência da atividade do 2º encontro

Segundo encontro prático – Continuação das Práticas Restaurativas	
Objetivo	Apresentar os alunos, discussões mais aprofundadas sobre os Direitos Humanos através dos 17 ODS.
Metodologia	Aplicação do Jogo de dados sobre os 17 ODS.

⁴³ Ressalta-se que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são propostas para a realização da agenda 2030 a qual cento e cinquenta líderes mundiais concordaram em adotar formalmente uma agenda de desenvolvimento sustentável, dos quais devem ser implementados por todos os países até 2030. Os 17 ODS referem-se então na soma de forças para acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares; Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar, promover a agricultura sustentável; Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; Promover o crescimento econômico sustentável, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (SALLES FILHO, N. A. ; GOSS, C. C. ; SILVEIRA, L. A, 2018; UNIRIC, 2019).

(conclusão)

Quadro 7 Resumo da sequência da atividade do 2º encontro

Procedimento	
• Competição entre dois a três grupos em cada turma, para ver quem termina o jogo antes. Em cada casa que o aluno cai, há algumas frases sobre os princípios e contra os princípios. Relato: Para este, foram convidados os (as) participantes para formarem grupos até cinco pessoas e comesçassem a jogar, o primeiro finalista, ganharia um prêmio. Além do presente (chocolate) o primeiro finalista ganharia o título de líder do grupo, e com este, a função de trabalhar algum dos objetivos do ODS.	
Reflexão	
Este jogo tem por intuito, através da atividade lúdica, a conscientização quanto a importância da economia da água, ou seja, o uso consciente da mesma. Após será incentivado que os alunos relatem sua percepção sobre esta discussão, se alguma vez pararam para refletir sobre tal, e que acreditam que se deveria criar para que se criasse uma conscientização na sociedade, juntos realizaremos um “plano de responsabilidade”.	
Materiais:	Cartolinas brancas, canetas coloridas, barbante, 2 caixas de bis, adesivos.
Forma de registro	Diário de Campo
Observações: O desenvolvimento do jogo se deu junto com a visita à Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR.	

Fonte: Diário de Pesquisa.

Para iniciar as práticas restaurativas em sala de aula, foi realizada uma visita à Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR da Cidade de Ponta Grossa/PR, sob a permissão do professor voluntário da disciplina e dos direitos da Companhia. Nesta visita, foi apresentada a estrutura da mesma e o processo de tratamento de água que chega até a casa dos alunos.

Esta visita teve como finalidade, apresentar as possibilidades de estudos e práticas além da sala de aula, na busca da construção do conhecimento extramuros. Isto é, as experiências formais e informais, nos seus diversos espaços (FREIRE, 2001b). Desta forma

Como planejado, foi realizada a visita juntamente aos alunos e os professores voluntários. O máximo de atraso foi de 15 minutos. Compareceram 15 alunos, três homens e 12 mulheres. Pelo que me pareceu, o palestrante não sabia que iríamos, e ficou um pouco desconfortável, pois quem sabia era Sr. F. Contudo, o senhor X, conversou com os alunos, e iniciou sua fala. Ele utilizou um vocabulário diferenciado, ficou claramente que tentou uma aproximação com os alunos, utilizando muito “cara” e palavras no diminutivo e infantilizado, com tom sarcástico “nosso cocozinho”. Ele explicou sobre o surgimento da empresa Sanepar, sua distribuição no Paraná, à forma de tratamento de água, e seus reservatórios.

Mostrou aos alunos por onde a água dos rios advém, sua tonalidade e o processo para poder chegar até as residências.

E “curiosamente” enfatizou diversas vezes sobre o valor gasto com as redes (o que deixou claro essa ser uma visita de venda dos serviços). Comentou sobre a poluição das águas, porém pouco (DIÁRIO DE CAMPO).

Figura 15 Visita a Sanepar – Chegada.



Fonte: Diário de Campo.

Destaca-se que a visita proporcionou o processo reflexivo, principalmente quanto a preservação das águas e dos rios, remetendo aos 17 ODS. Por mais que o anfitrião não tenha aprofundado quanto ao meio ambiente, ao observar as águas que chegam até o reservatório, o processo de limpeza, para então chegar até as residências proporcionou aos alunos a compreensão do quanto a questão da necessidade da preservação da água é uma realidade.

Figura 16 Sanepar – Apresentação sobre níveis de limpeza da água.



Fonte: Diário de Campo.

Nas águas dos reservatórios, foi possível os alunos observarem o grau de poluição das águas, pelas substâncias presas no fundo de cada piscina de tratamento, o que os inquietou, principalmente devido ao cheiro.

Figura 17 Sanepar – Níveis de limpeza da água nas piscinas.



Fonte: Diário de Campo.

Ao longo do encontro, os alunos mostraram-se muito interessados, realizaram perguntas, sobre o sistema, exemplificaram sobre suas experiências com outras companhias de saneamento, questionaram sobre a diferença de rede de esgoto e boca de lobo. A diferença entre as águas, a espuma e gordura em cima da mesma. Também, houve um momento de constrangimento, pois, parte dos alunos ficaram em uma sala adiante do anfitrião, e não retornaram, e na frente da professora e demais alunos, o mesmo questionou os alunos não retornarem, dizendo: “eu tenho mais o que fazer se eles não querem ouvir”, a professora e eu, tentamos amenizar a situação. Após passar esta situação. Foi apresentado as demais piscinas e terminado o encontro as 11:40. Nós agradecemos pela recepção e pela oportunidade e o responsável se colocou a disposição para novas visitas e agradeceu pelo interesse (DIÁRIO DE CAMPO).

Destaca-se que assim como os alunos, o anfitrião apresentava sinais de cansaço, e mesmo com os imprevistos, todos conversaram e agradeceram a visita. Porém, dentro do processo de educação, vale ressaltar que a educação, não é aquela que ocorre apenas dentro das quatro paredes de uma escola. O cotidiano é um campo de aprendizagem, e a forma com que a mensagem chega até o receptor, pode tanto abrir portas para maiores reflexões e aprendizados, quanto fechar estas portas e interromper qualquer comunicação. Pois é na linguagem cotidiana que está embutida a existência da racionalidade (HABERMAS, 1987).

Logo, pela sonoridade das razões foi possível junto aos professores colaboradores trabalhar a receptividade dos alunos quanto a crítica, e assim não perder o foco da pesquisa nem da visita. Pois, mesmo se houvesse uma falta de

referencial teórico para o momento, a sonoridade das razões possibilita as pretensões de validade podendo ser criticáveis, segundo Habermas (1987), quanto a veracidade da afirmação, ao qual se refere a um mundo subjetivo compreendido como a totalidade dos fatos, no qual a existência pode ser verificada.

Podem ser criticáveis também pela correção normativa referindo-se ao mundo social dos atores, compreendendo a totalidade das relações interpessoais, as quais são legitimamente reguladas e pela autenticidade e sinceridade, pelo qual pelo mundo subjetivo entende a totalidade das experiências do locutor, que em algumas situações, pode ser este, privilegiado. Logo, pela veracidade, remetendo ao processo reflexivo da visita, o objetivo da construção de uma cultura de EDH, reflexão quanto ao processo de alteridade, estas veracidades, caminham presentes em cada momento da pesquisa, que junto aos professores voluntários, foram restauradas em cada prática, como pode ser observada por algumas falas dos alunos.

“Me senti muito bem... Foi muito legal o passeio, vocês têm o dom pra dar aulas e explicações” (aluno A, PSR)

“É complicado né, você vai analisar, tem muitos pontos de vistas sobre isso, por isso que é importante a gente fazer estas visitas” (Aluno C, CEEZ – sobre o químico falar que um dos maiores poluentes está no detergente de cozinha e de lava-roupas que não possui bactérias para digeri-lo).

“Resumindo sobre a nossa visita a Sanepar, posso lhe acrescentar que foi muito mais muito produtivo e de grande aprendizado. O saber, o entender do que não podemos ver ou não temos acesso nos leva a crer em dizeres, mas quando você vê e ouve e têm provas de tudo aquilo que não sabia ou só ouvia falar você entende que o saber não está só dentro de uma sala de aula ele está em tudo. É isso acho até que escrevi demais kkk e você foi maravilhosa foi a primeira vez que te vi, mas eu amei a tua simplicidade embrulhada com o saber e a educação e o trato com as pessoas vc tem futuro e um futuro lindo. Parabéns e obrigado por você acompanhar a gente e nos mostrar o quanto podemos saber” (Aluna D, PSR).

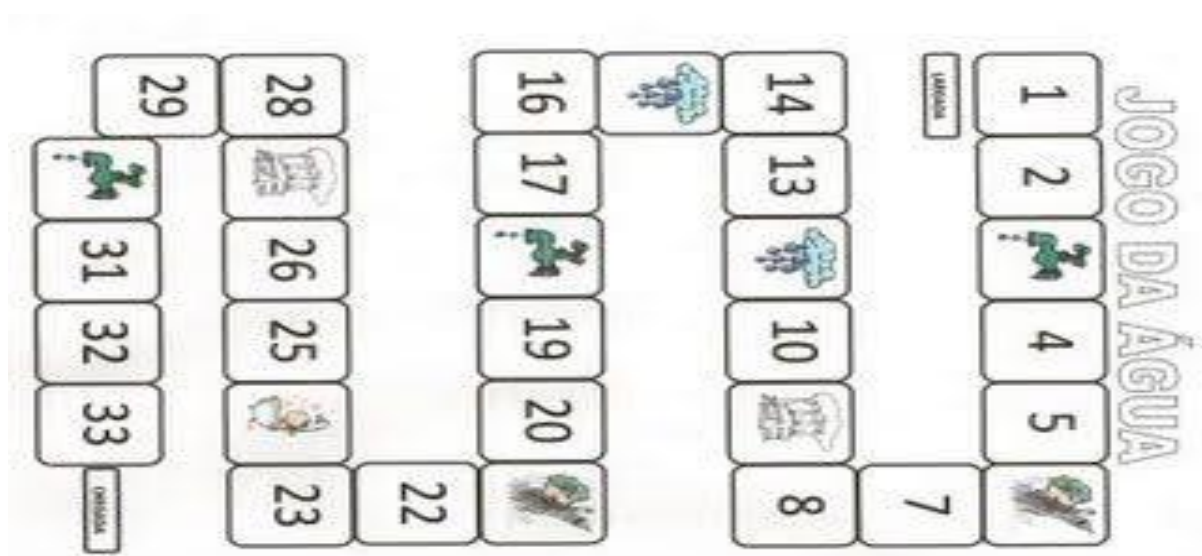
Figura 18 Visita a Sanepar – Apresentação as redes de saneamento.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Após a visita, retornando à escola, no terceiro encontro, foi aplicado um jogo de dados denominado como “jogo da água”, para instigar o processo reflexivo, de tudo que foi discutido até o momento.

Figura 19 Jogo da água praticado com os participantes.



Fonte: Diário de Campo.

Seguindo pelo modelo da figura, em vez de imagens foram postas frases sobre os 17 ODS referentes a importância do cuidado da água. Desta atividade, quase todos os alunos quiseram participar. Desta forma, como o objetivo foi trabalhar o processo reflexivo e não a confidencialidade, foi possibilitado que todos que tivessem interesse participassem do jogo.

Este jogo teve por intuito, através da atividade lúdica, a conscientização quanto a importância da economia da água, ou seja, o uso consciente da mesma. Após foi incentivado que os alunos relatassem sua percepção sobre esta discussão, se alguma vez pararam para refletir sobre tal, e que acreditam que deveria ser

criado para desenvolver uma conscientização na sociedade. Ao final do jogo, foi fomentado que os alunos a realização de um “plano de responsabilidade”. Desta forma, foram formados os grupos para o desenvolvimento do jogo.

Realizei o jogo com os alunos, participaram treze (13) alunos do PSR quiseram participar, os demais, ficaram fora do grupo, apenas assistindo, por sua vez, no CEEZ apenas dois alunos não aceitaram participar. A atividade foi realizada conforme o planejado. Foram divididos os voluntários em dois grupos, um com seis e outro com sete. Cada grupo nomeou-os, e começaram a jogar.

Não apresentaram resistência para “brincar”, ainda mais quando falei que haveria um prêmio simbólico.

Todos jogaram, contudo, liam apenas a última parte que falava que era para pular ou retornar as casas. Aí tive que ressaltar que eles precisavam ler o conteúdo, se não, o jogo não teria sentido (Diário de Campo).

A importância da discussão sobre a qualidade, preservação e conscientização da água, está pela sétima Meta do Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (UNIRIC, 2019) ao qual busca a redução para a metade, até 2015, a proporção de população sem acesso sustentável a água potável segura e o saneamento básico e pelos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU como “assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos” objetivo 6 (ONUBR, 2017). A mesma meta está representada como meta 7 por “Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente salientando por Ban Ki-moon – secretário-geral da ONU-que a “água potável segura e o saneamento adequado são fundamentais para a redução da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para a prossecução de todos e cada um dos ODM” (ONUBR, 2017, s/p).

Objetivos estes que segundo Wallace (assessora de imprensa da UNICEF, Nova Iorque) ainda precisam ser desenvolvidos, pois, mesmo o mundo tendo alcançado um aumento de acesso a fontes de água dentre 1990 e 2010 (mais de 2 bilhões de pessoas), ainda pelo menos 11% da população mundial (783 milhões de pessoas) continuam sem acesso a meios de saneamento e 2,5 bilhões de pessoas continuam sem acesso a saneamento melhorado⁴⁴.

Para a discussão sobre a EDH, vale destacar ainda a resolução A/RES/64/292⁴⁵ que declara a água limpa e o saneamento como um direito humano essencial para gozar plenamente a vida e todos os outros direitos humanos. Logo, o encontro a partir dos jogos e da proposta, teve como finalidade, apontar as

44 UNICEF. ADM para água potável. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/media_22801.html> Acesso em: 09 de novembro de 2017.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/292>.

presentes reflexões, incentivando a criação de propostas dos alunos para realizarem durante a semana, mediados pelo líder do grupo (quem ganhara o jogo em cada grupo).

Assim, após o término do jogo, os alunos anunciaram o ganhador, e os que não ganharam permaneceram jogando.

Ocorreu como o planejado o encontro com os alunos sobre a visita à Sanepar. Para a discussão reflexiva, foi realizado o jogo de dados com os alunos, dos quais foi dividido em três grupos. Para isto, cada grupo realizou um origami de papel em forma de barco e pintou-o para peça do jogo, e utilizou um dado para seguir de guia para andamento do jogo. Cada grupo jogou, e seguiu as regras de jogo. Ao final, três alunas ganharam por primeiro a chegada ao final do jogo.

Ao finalizar o jogo os alunos vencedores queriam seus prêmios pelo ganho. Foi falado que não havia prêmio palpável ou material, e sim o ganho da liderança do grupo. Ambos não gostaram e disseram que não queriam ser líder. Mas depois aceitaram. Foi explicado que cada um que estivesse como líder, precisava incentivar o grupo à reflexão sobre propostas que poderiam ser trabalhadas ao longo da semana, acima do tema “água”.

Mesmo reclamando, cada grupo escreveu suas propostas, e se propuseram a realizar, mas novamente perguntaram sobre o que ganharia se fizesse durante a semana e como eu saberia quem fez ou não. Expliquei que a ideia era que cada um fosse sincero consigo e compreendesse que ao falar de direitos a recompensa seria a mudança cultural sobre a visão social em relação aos direitos humanos.

Após o anúncio, foram entregues o prêmio (chocolate) e um certificado de “líder honorário”. Ao receber o certificado, todos os alunos fizeram silêncio e apresentaram desconfiança. Ao explicar a função do líder, alguns riram, os que ganharam queriam devolver prêmio, relatando:

“eu não quero os chocolates, pode pegar de volta” (Aluna CEEZ);

“Se eu soubesse nem tinha tentado ganhar (risos)” (Aluna PSR)

“sorte que dessa vez eu não ganhei (risos)” (Aluno CEEZ).

Apesar da surpresa, os alunos aceitaram seu papel de líder, e continuaram com as práticas. Logo, cada grupo escreveu suas propostas, responsabilizando-se em realizá-las durante a semana. O interessante desta atividade foi o questionamento de um dos alunos, sobre o que eles ganhariam se, realizassem suas propostas e como o pesquisador saberia se realmente cumpriram suas propostas.

Então, foi explicado que o objetivo da prática, é que cada aluno fosse sincero consigo e compreendesse que ao falar de direitos a recompensa seria a mudança cultural sobre a visão social em relação aos direitos humanos. E esta mudança cultural precisaria surgir de cada pessoa, sem imposições. Observe o desenvolvimento do jogo abaixo.

Figura 19 Jogo 17 ODS – PSR e CEEZ aplicado com os participantes.



Fonte: Diário de Pesquisa.

A responsabilização por pessoas ou situações, remete ao que foi ponderado ao longo desta pesquisa em relação ao processo de convivência e punição. No qual, os seres humanos tendem-se a isentar-se se sua culpa ou responsabilidade (CRUZ, 2016) principalmente quando se percebem parte de um grupo e responsável tanto por suas ações quanto as ações do grupo.

Logo, com a finalidade de fomentar o processo reflexivo dos alunos quanto a alteridade através das práticas restaurativas, foi solicitado que os alunos cumprissem ao longo da semana ao menos uma das propostas descritas pelos mesmos. Por fim, do segundo encontro, foi repassado aos alunos um vídeo reflexivo sobre a água do canal Nerdologia publicado em 27 de novembro de 2014⁴⁶, ao qual trata sobre a falta de água nas grandes cidades.

No terceiro encontro, os alunos iniciaram as práticas em sentido de defesa, explicado que alguns não fizeram quaisquer propostas, e que a razão, seria a falta de “cobrança” do líder. Observe parte das falas.

“Ninguém procurou a líder” (aluna (o) 2);

“não é que tinha que (...) fazer as coisas que estavam na carta né (...)” (aluna (o) 3);

“eu fiz, coloquei o óleo na garrafa, na escola da minha filha tem posto de coleta” A4

“eu também” (...) (aluna (o) 5);

“A M. nem sabe o que é ser líder” (aluna (o) 1);

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RsUD8CTDdAw>>.

“é que assim, o negócio de líder é assim (...) se der certo é culpa de todos, se não der certo é só culpa do líder” (Aluna (o) 5);

“e agora estamos culpando ela por não ter dado certo” (aluna (o) 3);

Para fomentar a discussão, foi questionado se todos os alunos concordavam com as ponderações. E as respostas foram as seguintes: *“É tipo mérito, se todo mundo passar o mérito é nosso, se não, é culpa da professora” (risos) (aluna (o) 1);*

E ao questionar se concordavam que a razão do esquecimento seria ou não culpa da (o) líder, retornaram com a frase em tom sarcástico: *“sim, ela não nos lembrou” (em tom sarcástico) (aluna (o) 7);*

Apesar de alguns alunos não realizarem as propostas, a grande maioria da turma, cumpriu, em ambos CEEBJA. Dentre as propostas, estavam o: Reaproveitamento de água da máquina de lavar roupas, para lavar calçadas; Reciclagem dos resíduos sólidos e do óleo de cozinha.

“eu não fiz nada”

“mesmo não vindo na aula, eu faço desde sempre a reciclagem, separar o lixo, pensando no trabalhador, que irá manusear o lixo”.

“eu consegui fazer, que foi deixar de usar o sabonete “protex”, usava pois não sabia que era prejudicial para a água e agride a natureza”

“não fiz, meu tempo é muito corrido, manha estudo, tarde trabalho e noite tenho casa para cuidar, e nem lembrei também”.

“eu fiz a reciclagem do óleo, e me senti muito bem por não contaminar mais o solo”.

“me senti economista[...] uhull”

“eu reaproveitei a água da máquina pra lavar tapete. Acho importante pois é uma água que iria fora, e outra que eu teria que usar uma água limpa daí para o tapete”.

“não fiz, até esqueci, foi um relaxo, mas de hoje em diante prometo fazer o melhor que eu puder”.

“não participei da aula, tive que sair mais cedo, problemas de família”.

“economizei a água da máquina, pois acho importante a conscientização e a economia de água para nosso planeta”

“desliguei o chuveiro para me ensaboar. É bom economizar água”.

“eu não estava na aula no dia”

“eu aproveitei água da máquina para lavar outras coisas, jogar no vaso sanitário, etc”.

“a maior dificuldade foi me policiar na hora do banho, para diminuir o tempo de banho”.

“eu consegui fazer pelo motivo que sempre faço que é ensaboar toda a louça e depois enxaguá-las”.

“reciclei lixos para o meio ambiente”.

Como antes do jogo os alunos visitaram com a professora voluntária e a pesquisadora a Companhia de Saneamento do Paraná, muitas das propostas, estiveram envoltas da preservação da água. Após esta conversa, iniciou a terceira prática restaurativa somada as técnicas de justiça restaurativa e o círculo de construção de paz.

Contudo ainda vale destacar nestas observações a presença da *filos* da alteridade, tanto buscada pela Justiça Restaurativa, de modo que, a ideia foi, levar os alunos a responsabilização de suas ações pelo meio ambiente durante a semana, contudo, a desculpa pela não ação, foi a não cobrança da líder do grupo, o que, nos aponta, que, como na justiça, na política, ainda tem-se a cultura da representação como uma forma de transmissão de responsabilidade inconsciente.

Em relação ao discutir sobre cada um seguir sua proposta e dialogar com o grupo, foi comentado sobre o prêmio e presente por ter cumprido com sua tarefa. Sobre a competitividade, para ganhar algo em troca, algo material e não pelo fato de ser importante para todos. Foi questionado sobre o vídeo passado no final do último grupo, a grande maioria não comentou sobre o vídeo, diziam que não lembravam. Alguns, relataram sobre o que o vídeo falava, sabonete antibacteriano, sobre os remédios de hormônio, sobre a poluição:

“eu lembro que ele falou uma coisa que eu fazia muito em casa, que era usa aquele sabão, eu parei de vez, mas só que, continuo pecando com a louça, eu vou deixando a água escorrendo lá, e quando vejo já foi” (aluna (o) 5);

“parei com o óleo, eu sempre jogava na terra” (risos – sarcasmo). (aluna (o) 3);

Foi comentado na sala de aula, sobre o óleo novamente e sobre uma aluna na sala que faz sabão com óleo e foi explicado sobre esta possibilidade e também de encaminhar para as associações de catadores. Neste ponto, foi apresentado sobre as múltiplas possibilidades de refletir sobre a preservação do meio ambiente, da cultura de direitos humanos e geração de renda com a reciclagem dos resíduos sólidos e do óleo usado. Por seguinte, ocorrera a quarta prática restaurativa baseada no Círculo de Construção de Paz.

Quadro. 8 Terceiro encontro. Círculo restaurativo sob. O tema 17 ODS.

Terceiro encontro prático – Continuação das Práticas Restaurativas	
Objetivo	Apresentar o modelo do Círculo de Construção de Paz e as técnicas da Justiça Restaurativa.
Metodologia	Técnicas da Justiça Restaurativa: Círculo, princípio, objeto da palavra, símbolos de centro. Check-in e Check-out.
Procedimento	
• Explicação do significado de cada ritual, como o círculo, o centro e os objetos acima dele simbolizando cada objetivo do ODM: copo com água, foto de uma mulher, de um homem e de um grupo de pessoas etnicamente diferente, um celular, uma maçã, um livro, uma lâmpada, uma aliança (utilizada como objeto da palavra, como símbolo da união, que no caso do grupo, será para um bem comum, isto é, os DH). • Check-in: perguntas sobre o sentimento de cada aluno e suas experiências nas atividades. • Conversas com a utilização do objeto da palavra. • Apresentação de slides sobre o que significa as palavras dentro dos 17 ODM. • Aplicação da dinâmica do balão (todos deveriam encher seus balões e mantê-lo no ar, e na medida em que fossem chamados, deixariam seu balão sob a responsabilidade de colega, até restara apenas uma pessoa, mantendo os balões no ar) e Check-out.	
Reflexão	
Sobre a liderança do último encontro e das consequências de responsabilizar apenas uma pessoa a uma tarefa coletiva. Relacionando com os 17 ODM e a relação da co-responsabilização e o incentivo de criação de propostas em relação aos DH.	
Materiais:	Cartolinas brancas, canetas coloridas, barbante, 2 caixas de bis, adesivos.
Forma de registro	Diário de Campo
Observações: atividade foi desenvolvida no segundo horário das turmas de Geografia (CEEBJA PSR) e história (CEEBJA CEEZ).	

Fonte: Diário de Pesquisa.

A primeira observação quanto ao terceiro encontro prático é a valorização do professor dentro da instituição de ensino e a dificuldade de criar metodologias de ensino em uma escola pública. Muitas vezes os professores não têm acesso a materiais para o desenvolvimento de atividades diferenciadas para os alunos, uma vez que demandam de recursos próprios para, por exemplo, fotocopiar de textos e provas.

Antes do encontro, fiquei de imprimir algumas folhas e palavras no CEEBJA para entregar aos alunos, após muitas tentativas, não consegui a impressão, pelo computador com o login da professora voluntária, sem entender, conversei com a professora, ao me relatou que na escola, cada professor possui uma cota de vinte (20) impressões ao mês, e a dela só sobrara 1 e por isso eu não conseguiria imprimir. Uma outra professora se ofereceu para imprimir no login dela, mas decidi que não era necessário e achei por melhor adiar as discussões com materiais hoje e permanecer apenas com a discussão dos objetivos pelo resultado das propostas da semana (DIÁRIO DE CAMPO).

Esta observação é importante, pois

A docência vive, nos dias de hoje, entre outros aspectos, uma crise e um paradoxo. A crise vem de há muito e o mal-estar que atinge o professorado é de conhecimento geral, levando a uma autodepreciação “acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação”(NÓVOA, 1992, p.22). (FESTER, 2005, p. 1).

O paradoxo, para o autor está ainda na brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino, ao qual, torna-se mais depreciada quando dentro da escola, não tem ao menos acesso às cópias ilimitadas para suas atividades em sala de aula, limitando-o a vinte cópias monitoradas pelo sistema da escola (destaca-se ainda que se houver algum erro nas cópias o professor não pode solicitar novas folhas).

Para Foster (2005) esta desvalorização, remete a depreciação dos professores, que por sua vez, significa não respeitar seus direitos humanos e sua dignidade humana, para o autor,

Direitos humanos aqui entendidos como os indispensáveis para a dignidade da pessoa humana. Permitam-me lembrar que definem o ser humano na sua dignidade de pessoa: certas necessidades fundamentais (viver, respirar, falar, amar, pensar, comunicar, trabalhar, estudar, morar, ir e vir, reunir-se e outras); a igualdade; a liberdade (possibilidade de orientar-se pela decisão individual ou grupal); e a subsistência em condições dignas: não basta viver, é preciso viver dignamente. Lembro inda que a dignidade humana não está no que a pessoa faz ou possui, mas no simples fato de ser uma pessoa humana. A maior parte dos professores não tem garantida a subsistência em condições dignas [...] e tampouco tem condições dignas de trabalho (FOSTER, 2005, p. 2-3).

Logo, discutir EDH na EJA remete a importância de atenção, não somente aos alunos, mas também aos professores, visto que, serão estes que transmitirão aos alunos a importância de lutar por seus direitos. Contudo, como fomentar uma

consciência de dignidade humana, se nem ao menos o professor consegue acessar a sua?

A segunda observação do encontro foram os imprevistos decorrentes ao longo da aplicação do círculo, durante o período da manhã, no CEEBJA PSR e no período da noite no CEEBJA CEEZ. Dos imprevistos, destacam-se a utilização da sala para a aplicação do círculo, que foi impossibilitada, mesmo havendo prévia reserva pela pesquisadora e, a participação de uma professora que ouviu sobre o projeto e solicitou a participação no círculo.

Vimos, a desconfiança dos alunos quanto à participação da professora, que não permaneceu no grupo, até o final da atividade. Também a entrada e saída de professores e voluntários comentando e elogiando a atividade, logo no início do Círculo. Por esta razão, a atividade iniciou mais tarde que o previsto. Muitos alunos do PSR saíram da sala, antes de terminar a atividade. Contudo, no CEEZ a atividade ocorreu conforme o planejado.

Em ambas as turmas, ocorreram comentários sobre a formação do Círculo os objetos de Centro:

“ué, centro de umbanda” (Aluno PSR)

“Não, nada a ver, eu vi na televisão, é tipo um teatro né, as pessoas diferentes, vão introduzindo uma situação e a pessoas ficam assistindo [...] no fórum” (Aluna PSR)

“eu já ouvi falar, fica lá no CEJUSC né” (Aluna PSR).

Apesar das atividades ocorrerem em turmas, locais e semestres diferentes, em ambos ocorreram interferências externas. No PSR o círculo foi realizado em período de planejamento pedagógico dos professores, e de matrícula dos alunos do CEEBJA, fazendo com que entrassem e saíssem da sala todo momento.

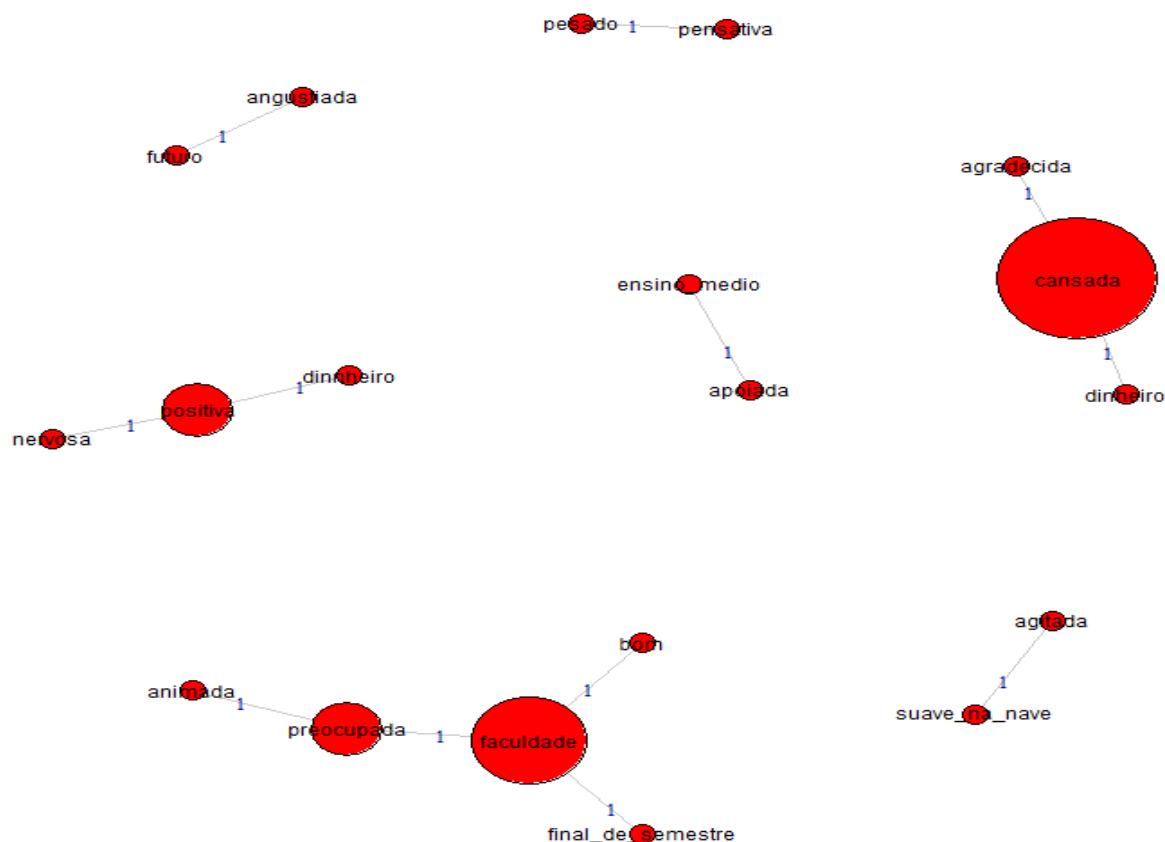
Por sua vez, no CEEZ, a atividade ocorreu na mesma semana do processo de julgamento da prisão do ex. presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Como a pesquisa neste CEEBJA ocorrera no período noturno, durante a aula, os alunos receberam em suas redes sociais pelo celular a notícia de que o ex presidente havia sido preso e, parte dos mesmos não aceitaram participar do círculo e passaram a tumultuar a turma e a desenhar no quadro-negro frases e imagens relacionados ao episódio.

Contudo, mesmo com os imprevistos, o planejamento foi executado e em ambos CEEBJA, o Círculo ocorreu baseado na discussão sobre os princípios do respeito e das técnicas como práticas restaurativas. No entanto, os círculos foram

adaptados com práticas restaurativas, visto que não haveria como fomentar a confidencialidade e a voluntariedade, ora pela presença de um professor diferente, ora pela presença de outros alunos que não aceitaram participar do círculo e não poderiam sair da sala de aula, além de que, no período da pesquisa, não havia como trabalhar todas as etapas do Círculo de construção de paz, isto é, do pré Círculo, Círculo e Pós-Círculo.

Assim, no *Check-in* muitos alunos retrataram estar cansados, ou desanimados. Ou por causa do trabalho, ou porque não conseguiram matricular-se nas disciplinas que tinham interesse (PSR). A relação da matrícula, perturbava parte dos alunos, visto que haviam planejado terminar no mesmo ano o ensino médio e prestar o vestibular. Porém, sem a matrícula, o planejamento teve de ser adiado para o semestre seguinte. Observe pela similitude:

Figura 20 Check-in das práticas restaurativas – CEEBJA PSR.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Observa-se, que a palavra “preocupação”, está ligada ao fato dos alunos do PSR estarem terminando o ensino médio e entrando no entrave da opção entre o ensino superior e o trabalho, pois, muitos comentavam em buscar uma universidade particular, devido à dificuldade de passar no vestibular. Uma discussão, ainda mais dura, ao compreender a realidade dos alunos, em sua grande maioria, cansados do trabalho, ou desanimados com o estudo.

Também, vale ressaltar o sentimento dos alunos no CEEZ, visto que, misturou-se à conjuntura do dia. Neste colégio, a grande maioria dos alunos, são trabalhadores em Reabilitação pelo INSS. O tema corrupção lhes provoca fortemente, ao buscar “culpados” por suas situações de saúde ou pela não aprovação na perícia do INSS⁴⁷.

Destaca-se que, segundo Varella (2017, s/p), até agosto de 2017, cerca de “200 mil benefícios de segurados que recebiam o auxílio-doença passaram por auditoria e 160 mil tiveram seus auxílios-doença cancelados”. Gerando uma economia de R\$ 2,6 milhões para os cofres públicos. Porém, o mesmo autor, destaca que, houve muitas denúncias de abusos quanto aos avaliadores da perícia.

Estas observações remetem a discussão sobre, como discutir Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que seus direitos são negados. Compreendendo a realidade social como um campo minado, instável, ao qual requer calma e compreensão da realidade social de cada alunos, a realidade dos trabalhadores itinerários de Arroyo (2013), que trazem consigo para dentro da sala de aula todas as preocupações de pais, mães, filhos, trabalhadores e trabalhadoras preocupados com seu presente e seu futuro dentro e fora da escola. Desta forma, segue-se a pesquisa conforme o planejamento.

Figura 21 Práticas Restaurativas somadas as téc. da JR. CEEBJA PSR.



Fonte: Diário de Pesquisa.

⁴⁷ Um dos alunos, estava muito irritado, pois, no dia, havia passado pela perícia, e seu pedido foi negado, perdendo o auxílio-doença.

Assim como no CEEBJA PSR esta prática também foi realizada no CEEJA CEEZ.

Figura 22 Práticas Restaurativas somadas as téc. Da JR. CEEBJA CEEZ.



Fonte: Diário de Pesquisa.

Como apresentava-se nas discussões sobre os 17 ODS, ao comentar sobre o objetivo da luta contra a violência contra mulheres e meninas, uma aluna comentou, sobre seu medo: *“eu tenho medo, por mais que meu pai nunca tenha me agredido, eu tenho medo dele, eu não gosto de deixar meus irmãos e minha filha com ele, nem com meu marido”* (Aluna (o) CEEZ);

Logo se percebe que a escola compõe fatores muito além que a simples alfabetização. Pois os alunos vivenciam inúmeras dificuldades, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Esta situação pode ser percebida pela fala de outra aluna: *“nós falamos sobre violência e machismo, mas você reparou que a X fica servindo o marido toda hora, e quando ela fala sobre o que ela pensa para você, o marido dela fica cutucando”* (Aluna (o));

Esta situação nos coloca em outro entrave quanto a pesquisa e a observação participante. Toda ação do pesquisador, gerará mudanças em seu público-alvo, logo, o cuidado com as práticas, técnicas e falas, são sempre necessárias, pois, em determinadas situações, não há como assumir total neutralidade, assim como processo da alfabetização.

Não há alfabetização neutra, enfeitadinha de jasmims, nada disso. O processo de alfabetização é um processo político, eminentemente político, e eu diria, da educadora saber disso ou não [...] o trabalho dela é político. Ela vai ter que optar, e optar é difícil, implica decisão, e decidir, por sua vez, exige ruptura. Ninguém decide sem romper (FREIRE, 2001b, p. 128).

Logo, por mais que se torne desafiador, as discussões quanto a violência, corrupção, machismo, não podem passar despercebidas nos encontros. Pois o medo não surge do nada e, discuti-lo, é fomentar a ruptura. Fomentando esta reflexão, foi solicitado que os alunos pensassem sobre o círculo e a relação do mesmo no seu dia a dia. Baseado neste encontro foi realizado o último momento com os alunos na discussão sobre os Direitos Humanos e Política.

Quadro. 9 Quarto encontro prático – discussão sobre Direitos Humanos e Política.

Quarto encontro prático – Discussão sobre Direitos Humanos e Política	
Objetivo	Discutir a relação dos Direitos Humanos, política e violência.
Metodologia	Atividades lúdicas e aplicação de um filme.
Procedimento	
• Apresentação sobre Direitos Humanos via Slides; • Aplicação do Filme: Tropa de Elite: O inimigo agora é outro; • Debate em sala de aula acima do filme.	
Reflexão	
Buscar retratar através do filme os estereótipos quanto aos Direitos Humanos, a polícia e a política brasileira.	
Materiais:	Data Show, notebook, caixa de som e TV.
Forma de registro	Diário de Campo, gravador e fotografia.
Observações: atividade foi desenvolvida no segundo horário das turmas de Geografia (CEEBJA PSR) e história (CEEBJA CEEZ).	

Fonte: Diário de Pesquisa.

Neste encontro, pode-se perceber a confiança dos alunos com a pesquisa. Muitos começaram a conversar, relatar suas experiências antes de passar o filme (durante a hora do lanche) logo após o repasse dos slides sobre Direitos Humanos, onde foi apresentado o histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os episódios que fomentaram seu desenvolvimento.

Após os slides, foi repassado aos alunos o Filme “Tropa de Elite: o inimigo agora é outro”. Destaca-se que neste dia, um dos alunos começou a conversar mais com a pesquisadora, contando sobre suas experiências. Ao longo dos encontros, era a primeira vez que ele conversou. Geralmente, ficava em silêncio ou dormindo na sala e seus colegas sempre o provocavam, principalmente por ser o aluno mais novo da turma. Contudo, após o filme, este aluno relatou: “*quando eu era mais novo,*

um amigo meu, presenciou a morte de um adolescente [...] eu mesmo quando morava no bairro X presenciei a morte de um adolescente, ele foi morto no matagal, ele era mulinha e vendia crack e maconha, os policiais o flagraram, levaram-no no mato, espancaram e fizeram o garoto engolir as drogas” (Aluna (o) X), segundo o aluno, depois de um tempo na UTI o adolescente morreu.

Por relatos como este é que, a presente dissertação se baseia na busca do Discurso do Sujeito Coletivo dos alunos sobre Direitos através da leitura crítica, pois segundo Freire (1987) não é justo aos mesmos, negar a sua construção histórica do conhecimento e as formas e as situações que moldam suas visões de mundo. Esta visão coletiva da realidade, de cada sujeito, permite construir conjuntamente um conhecimento que ultrapasse a opressão e o estigma social. Pois,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegaram por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31-32).

Esta construção coletiva do conhecimento, valorizando a individualidade de cada pessoa dentro da coletividade não é uma tarefa fácil, pois ao mesmo tempo em se vivenciam as experiências de um adolescente de dezesseis anos, também se deparam com as experiências de adultos que não queriam comentar sobre seu dia a dia. Visto que, dentre os alunos, haviam os que comentavam seu cansaço e descrença das discussões: *“você fala muito, acha que vai mudar o mundo assim? Sempre foi assim”* (Aluna (o)).

Por esta razão, buscou-se respeitar a opinião e discurso dos alunos para a construção do pensamento crítico e das práticas restaurativas humanizadas, compreendo que cada sujeito, carrega consigo uma bagagem de experiência, que segundo Freire (1987) molda sua visão de mundo. Estas experiências baseadas na teoria da comunicação, compartilhadas pelas práticas restaurativas, permitem apresentar a cada sujeito de pesquisa, as proximidades de pensamentos e realidades, porém cada uma com suas características, o que constroem as representações sociais e os discursos coletivos, e por que não, um fomento a mudança de cultura quanto aos Direitos Humanos.

Vale destacar os discursos dos alunos, antes e depois dos encontros de práticas restaurativas. Como as atividades foram realizadas em sala de aula, grande parte da turma respondeu ao questionário. Após a entrega dos questionários foi

realizada uma fala de fechamento com os alunos, os professores voluntários, a pesquisadora e o professor-orientador. Ao final foi realizada uma confraternização com os alunos. Assim, as evocações⁴⁸ quanto a compreensão antes de iniciar os projetos foram as seguintes.

Tabela 6 Evocações quanto as Direitos Humanos antes das práticas.

CEEZ		PSR	
Termos	%	Termos	Porcentagem %
Ajuda	9.09%	Algo ruim	7.14%
Direitos básicos	9.09%	Defende bandido	7.14%
Nada	27.27%	Escória	7.14%
Não entendo	9.09%	Nada	7.14%
Necessitados	9.09%	Não entendo	21.43%
Nunca pensei	9.09%	O que passa na TV	7.14%
Pobres	18.18%	Politicagem	7.14%
Presidiários	9.09%	Presidiário	14.29%
		Respeito	4.29%
		Sem resposta	7.14%
TOTAL	100%	TOTAL	100%

Fonte: Diário de Pesquisa.

Nota: organizado pela autora.

A partir da tabela acima e da figura abaixo, é possível compreender a relação entre os dois CEEBJAS, quanto a dificuldade de compreensão do tema, e origem do pouco entendimento dos alunos, principalmente quando observado que “nada, nunca_pensei, sem resposta e não_entendo” são repetitivos, apresentando 45, 65% nno CEEBJA CEEZ e 35, 71% no CEEBJA PSR, o que ressalta a importância do tema e da discussão coletiva.

⁴⁸ Evocação, em termos gerais e na Psicologia, é o ato de lembrar um fato ou a atualização dos dados fixados; em religião e misticismo é o chamamento por meio da magia, o mesmo que invocação. Termo muito utilizado dentro da Teoria das Representações Sociais e nas análises do Software Iramuteq.

ao questionamento, de como a educação vem trabalhando o tema, compreendendo-a como direito fundamental, que necessita defender-se e ser defendida.

Contudo, pelo tempo de observação e participação, pode-se compreender que a escola é sim, um espaço rico de aprendizagem, que pode construir este processo reflexivo, visto que, com a colaboração das professoras voluntárias, puderam-se trabalhar os temas sobre: Direitos Humanos, 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, visitas de campo, filmes e dinâmica com os alunos. O que permitiu um contato maior de sujeitos além da escola, como no caso desta dissertação, aguçando ainda mais a curiosidade e interesse pelo assunto.

Visto que, pelas práticas realizadas com as duas turmas, tiveram observações como: *“ela falou coisas que eu consegui ter uma opinião diferente do que eu tinha antes ela falou coisas que realmente são verdades, que temos que nos unir para conseguirmos mudar alguma coisa no nosso mundo”* (Aluno (a) CEEZ).

Estas reflexões tornam-se mais evidentes, ao observar o olhar dos alunos após a aplicação do filme – Tropa de Elite 2 e a discussão sobre os fatores de determinaram a criação da Declaração dos Direitos Humanos, como as Guerras Mundiais e o Holocausto: *“A gente percebe que a mídia distorce muito as coisas, mas não podemos culpá-la, só a mídia, porque afinal nós permitimos ser manipulados por eles. Nós devemos lutar mesmo pelos nossos direitos básicos de vida, de vida saudável, não podemos deixar que nossa voz se cale. A minha capacidade de pensar hoje mudou a minha história sobre o futuro, afinal meu Brasil ainda tem jeito e vale muito a pena lutar por ele”* (Trecho do texto dos alunos sobre os Direitos Humanos e o Filme Tropa de Elite – Aluno (a) D - PSR).

Aqui, pode-se observar o quanto a mídia influencia a forma como o ser humano observa o mundo ao seu redor. Logo, sua função social, pode tanto ser positiva quanto desastrosa. Principalmente quando tende a uma polarização sem objetificação da dignidade humana, isto é, uma mídia crítica e humanizada.

Mas só a mídia não é o suficiente, o que demarca a responsabilidade da escola, e a importância educação, uma vez que, a visão de mundo de cada sujeito é montada de acordo com suas experiências, no entanto, as mídias são capazes de criar mundos diversos, que sem crítica, pode empoderar ou apenas, alienar. Por esta razão que, segundo Nascimento e Silva (2017), destacam que:

[...] a escola deve ser pensada para o aluno da EJA, assim como os conteúdos que são abordados em sala de aula. É necessário realizar atividades que contemplem disciplinas em torno de um tema que faça

ligação com o cotidiano, pois os alunos da EJA possuem uma ansiedade em “ver uma aplicação imediata no que estão aprendendo” (GADOTTI, 2011, p. 47). Vive-se em um mundo globalizado e ao mesmo tempo localizado, no qual a quantidade de informações não representa sinônimo de qualidade de conhecimento e essa informação gerada e apreendida em espaços simultâneos, por si só, não produz conhecimento (BRAZ DA SILVA, 2011).

Logo, é compreendendo, as outras possibilidades de se trabalhar o processo crítico e reflexivo dentro da escola, que são possíveis práticas educativas e restaurativas de modo a recuperar a percepção dos alunos quanto a necessidade dos Direitos Humanos a partir de sua própria visão de mundo. Observe-se outro fragmento do texto de um dos alunos sobre o Holocausto.

“Na minha opinião, acho que se deve continuar falando para sempre sobre o holocausto, em respeito à memória de todos os judeus que foram assassinados pelos nazistas, para que o mundo nunca se esqueça desse triste fato e nunca mais se repita com nenhum tipo de pessoa” (Aluno (a) C - CEEZ).

“então sobre o holocausto eu concordo em continuar sendo discutido, em sala de aula, pois é um assunto que ajuda muito os alunos de hoje em dia a memorizar o que aconteceu na Segunda Guerra mundial concordo que esse é um incentivo para os alunos saberem o que aconteceu nas guerras, pois muitos não fazem nem ideia dessa grande tragédia” (Aluno (a) E – CEEZ).

Ressalta-se que dentro de cada texto, pode-se perceber que os alunos dentro de suas particularidades, também se questionariam sobre o que leram e assistiram. Isto faz parte do processo reflexivo e da construção de uma nova cultura: *“Será que era preciso ter Guerra? Tinha outras formas de resolver isso, para não ter morrido tantas pessoas inocentes e destruindo tantos países”* (Aluno (a) G – CEEZ).

Dentro deste contexto, há como reconhecer que o DSC sobre os Direitos Humanos não está distante da realidade de cada participantes. Possibilitando seu processo reflexivo. Pois ao trazer a discussão para dentro de sua realidade social, foi possível caracterizar os objetivos dos Direitos Humanos e o porquê de sua defesa. Desmistificando o estigma midiático e fomentando questionamentos pelos próprios alunos.

Outra questão, é que para uma visão negativa quanto aos direitos humanos, também pode ser compreendido pela conjuntura do qual a pesquisa foi realizada, isto é, de embate histórico entre o social e o neoliberal e a desvalorização dos direitos sociais, principalmente pelo período pós-impeachment, prisão do ex-

presidente Lula, posse do Presidente Temer, Reforma trabalhista e uma forte polarização de informações negativas sobre os Direitos Humanos dentro das mídias e das redes sociais.

Segundo dados da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2016”, divulgada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência, quase 90% dos/as brasileiros/as se informam pela televisão sobre o que acontece no país, sendo que 63% têm na TV o principal meio de informação. A internet está em segundo lugar, como meio preferido de 26% dos entrevistados e citada como uma das duas principais fontes de informação por 49%. Embora a TV aberta lidere com bastante folga os índices de penetração, o aumento do alcance do acesso às tecnologias de streaming, de vídeo sob demanda (VOD) e da própria TV por assinatura há algum tempo tiraram os produtores de conteúdo e radiodifusores da zona de conforto. As redes de TV erigidas sob poderosos monopólios nacionais vêm correndo atrás do prejuízo com a produção de conteúdo online e até com mudanças nas narrativas, com tramas mais rápidas e outras características próprias das séries estrangeiras, por exemplo. Porém, a esse esforço de acompanhar os novos tempos, somam-se velhas formas de disputa de audiência, marcadas por opções estéticas e políticas de exploração da violência, apelos sensacionalistas, erotização precoce, manipulação político-religiosa, dentre outras estratégias que culminam na violação de direitos (MOURA, 2017)

Esta observação nos leva a compreender que a escola possui uma responsabilidade muito grande em ter que caminhar em contramão do que os alunos assistem e acompanham diariamente, principalmente no que se refere aos Direitos Humanos. Certamente que as mídias não teriam forças se a sociedade brasileira contasse com fortes políticas públicas, mas isto não ocorrendo, criam bases para sensacionalismos e alienações.

O aumento da criminalidade violenta, nos últimos anos, trouxe para a agenda social as deficiências das políticas de segurança pública. Segurança pública que deveria ser entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Outrora assunto restrito a poucos atores, agora a temática da (in)segurança alcança o centro das discussões, numa sociedade aflita e com medo. A mídia, percebendo a importância do momento histórico (e principalmente o poder de vocalização dessa demanda pela classe média – sua maior consumidora) tem aprofundado as discussões sobre a questão, pautando de forma cada vez mais constante a cobertura acerca da violência. A mídia deveria ser o espelho fiel das contradições e conflitos existentes na sociedade. Evidente, portanto, que na sua pauta apareça a questão da segurança pública como uma das principais demandas de discussão da sociedade brasileira na atualidade. Interesses políticos e vieses (SOUZA, s/a).

Esta noção pode ser percebida na descrição da nuvem de palavras quanto “defesa da escória”, o que remete um forte processo de alienação inconsciente. Contudo, essa consciência de “direito para pessoas direitas” levam o sujeito ao risco do relativismo, do qual, descrito por Benevides (s/a, p.344)

[...] representa uma faca de dois gumes: pode significar proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra

a dignidade do ser humano (mutilações rituais ou castigos degradantes, por exemplo) ou, no outro extremo, a escalada de conflitos étnicos, atualmente trágica em certas regiões da África.

Logo, a superação deste relativismo e desconhecimento sobre os direitos requer iniciativas, especialmente no Brasil, devido à conjuntura política, para que se efetue uma educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade do ser humano e na justiça social. Isto é,

[...] criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo (BENEVIDES, s/a, p. 346).

Logo, a EJA é o campo rico para este processo de reflexão, influência e compartilhamento de ideias e opiniões para a construção de uma sociedade justa no presente. Reconhecer a capacidade de transformação dos jovens e adultos é também valorizar sua cidadania e sua representação na sociedade. Enfim, valorizar a capacidade do jovem e do adulto, é garantir seu direito humano, sua dignidade de poder se representar, enquanto cidadão, enquanto sujeito transformador. Esta observação pode ser compreendida pelo trecho do texto de outro aluno sobre o Filme Tropa de Elite: *“quando o assunto é dinheiro e corrupção (...) queria que não fosse assim, mas só o querer não muda, hoje eu percebi que para agir diferentes não posso ter vergonha do meu Brasil nem da minha nação, devo me unir aos poucos honestos que realmente querem lutar a minha guerra e a minha vitória. Vamos olhar mais para aquele preso e ver os direitos dele antes de julgá-lo pelos erros que ele cometeu, a quantidade de presos hoje em dia é um absurdo ... a maioria desses presos são negros e pobres... vemos que para ricos não há lei, pois eles podem pagar pela sua liberdade. Nas mãos de quem estão nossos direitos? Eu não entendo, esse filme me levou a pensar muito, sobre muitas coisas, principalmente sobre meus erros, depois do debate na sala de aula”* (Aluno (a) H - CEEZ).

Pode-se perceber neste trecho que a palavra “Meu Brasil”, “minha Guerra”, “poucos honestos” ainda são fortes na fala de alguns alunos, representando a sua individualidade. O que ressalta que buscar a mudança dentro da tradicionalidade escolar e da contextualização política brasileira, é um desafio árduo. Principalmente quando a escola não consegue convergir na necessidade de uma EDH. Segundo

um dos professores voluntários nas escolas não há projetos direcionados aos Direitos Humanos. E mesmo havendo algumas atividades relacionadas ao índio ou negros por exemplo, não contava com profundidade reflexiva.

No entanto, destaca-se que segundo as Diretrizes dos Direitos Humanos (CNE, 2012), as instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos e estes direitos devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização / capacitação dos professores. Vale destacar que a atual LDB determina a inserção da educação inclusiva que promova medidas de conscientização e promoção de culturas, como da paz e dos direitos humanos. Esta promoção deveria ter como fim a prevenção e o combate a todos os tipos de violência através da Lei 13. 663 de 14 de maio de 2018, artigo 1º caput do artigo 12 de 20 de dezembro de 1996. Contudo, apenas a inclusão na LDB ainda não é o suficiente, pois, segundo os professores voluntários, uma grade curricular extensa e a falta de interesse na integração do tema, limitam medidas de mudanças nas escolas. Principalmente, na EJA onde as turmas são descentralizadas e estão sempre em movimento (LOPES, 2015).

Além desta especificação, a falta de formação dos professores, nestas questões eventualmente limitam o processo, muitas vezes sem formação, quer seja por falta de interesse, quer seja por falta de carga horária, resulta na desmotivação dos professores em trabalhar o tema, por não compreendê-lo com profundidade. Desta forma, caminha contra o entendimento de que o ambiente escolar é mais que o recinto propriamente dito, sendo então o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece existindo uma diversidade de participantes que possuem cultura e experiências diferentes e que contribuem para a precarização do trabalho do professor e a negação dos direitos tanto dos alunos quanto dos professores.

Por esta precarização, os professores são obrigados a somar suas responsabilidades enquanto profissionais com as responsabilidades enquanto pais/mães de famílias com direitos negados nos dois âmbitos, que não trabalhados corretamente, podem resultar na compreensão sobre os Direitos Humanos, hora como proteção e luta, hora como estereótipo e negação, o que dificulta as cobranças diárias em ter de transmitir valores e direitos, quanto, seus próprios direitos profissionais são negados. Logo, os itinerários da EJA não são só para os alunos, mas também para os professores (ARROYO, 2017).

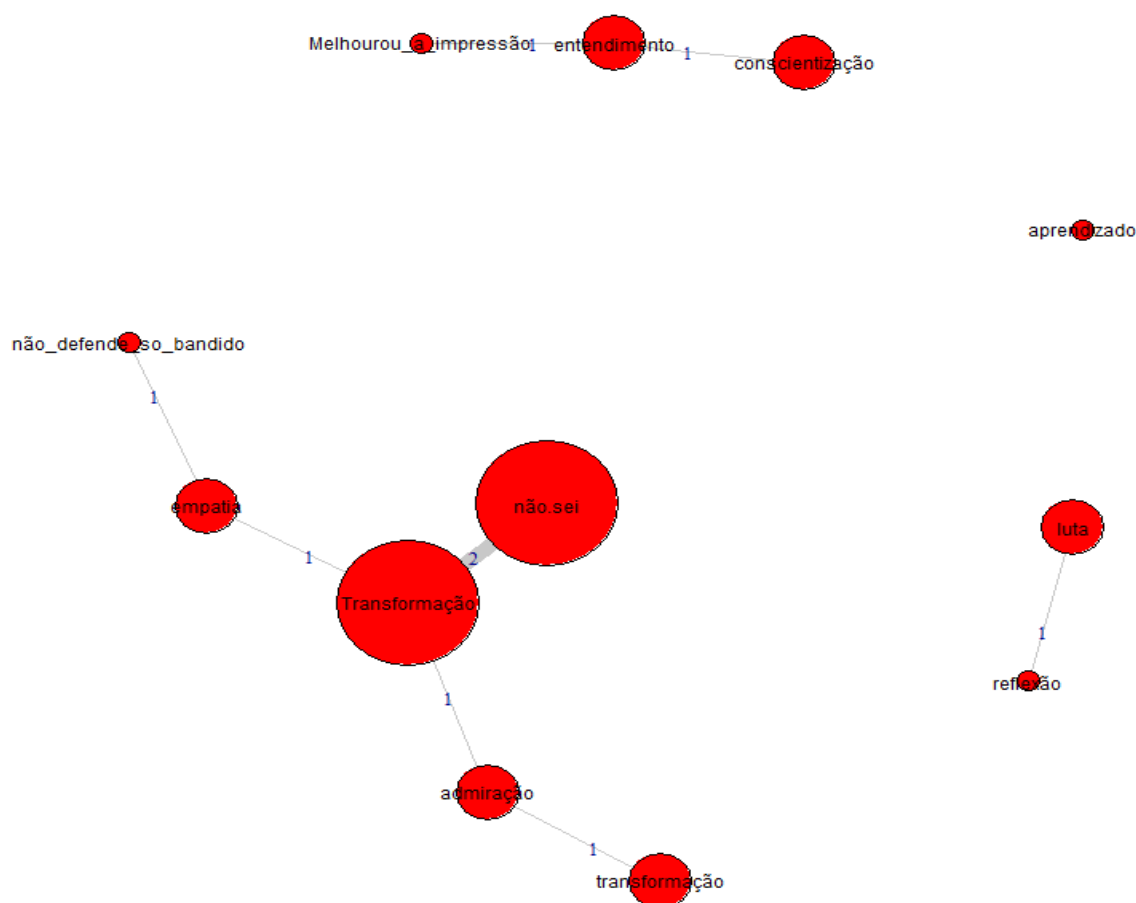
Por fim, em relação à percepção dos alunos quanto aos Direitos Humanos após as práticas restaurativas, vale destacar alguns discursos dos alunos:

“Depois dos encontros, mudou muitas coisas, como meu pensamento sobre tudo que acontece na nossa cidade, que nós nem imaginava que acontecesse” (aluno (a) CEEZ).

“Mudou minha forma de ver, vi que o nosso mundo tá tudo errado, as pessoas só pensam nelas e não pensam no próximo” (aluno (a) PSR).

Logo, as evocações abaixo ilustram melhor, a mudança de pensamento dos alunos, nestes encontros de práticas restaurativas.

Figura 24 Evocação sobre os Direitos Humanos após os encontros.



Fonte: Diário de Pesquisa.

A partir destes discursos, pode-se perceber a importância das PR dentro do contexto escolar, isto é, práticas além do habitual, que fomentem o processo crítico reflexivo, capitando o conhecimento do próprio aluno dentro de seu mundo vivido,

compartilhando suas experiências e compreendendo que seu discurso não é isolado, logo, a ânsia por mudança e empoderamento, em relação aos Direitos Humanos.

Esta realidade se destaca, ao compreender que o DSC nas falas dos participantes, não mantém o pesquisador apenas nos alunos, mas, percebendo também a semelhança de discursos de alunos e professores (no caso dos voluntários), pois, para todos, ao questionar seus sentimentos sobre suas conquistas ou sonhos, sempre estavam relacionados com à família e com a esperança de um mundo melhor (FREIRE, 2001b). Esta semelhança nos remete ao que Arroyo (2017, p. 188) nomeia de “culturas como expressões políticas de resistências às inferiorizações” entre os coletivos de educadores e educando, como uma conexão entre história e cultura, justiça-injustiça, opressor e oprimido (FREIRE, 1987; 2001a). Isto é, uma relação cultural inseparável, que contribui na representação social do aluno quanto aos direitos humanos, de luta inconsciente pela sobrevivência diária, enquanto trabalhadores itinerários da dignidade de vida.

5.3 ZONA MUDA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS UMA OBSERVAÇÃO NECESSÁRIA.

Outra questão que vale ser destacada quanto a análise dos questionários aplicados com os voluntários para compreender o DSC são as Zonas Mudadas surgidas durante a pesquisa. Isto porque ao longo dos questionários aplicados aos alunos e professores, muitas questões não foram respondidas, questões estas significativas para compreender as representações sociais dos alunos quanto aos Direitos Humanos. Isto porque as Zonas Mudadas são

[...] espaços de representações que embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais, nos questionários de investigação, pois são considerados como não adequadas em relação às normas sociais vigentes (MENIN, 2006, 43).

Estes espaços comuns são observados nas falas e atitudes, por exemplo, dos professores, ao esforçarem-se a trabalhar temas críticos e reflexivos dentro das salas de aulas, mas que, no entanto, não estavam presentes nos questionários. Esta observação é importante pois em geral os estudos em RP são baseados nas verbalizações dos sujeitos investigados tanto em entrevistas quanto questionários e outros instrumentos para análise de discursos. No entanto, muitas vezes, há discursos que por diversas razões não são revelados, quer seja por temor, falta de

interesse ou desconfiança. Por esta razão, Menin (2006, p. 44) destaca por Guimelli e Deschamp (2000) que esta zona muda é composta de elementos “contra normativos” ou seja, cognições ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo”.

Estas normas podem ser compreendidas pelos destaques quanto aos discursos presentes nesta pesquisa em relação aos Direitos Humanos que apreendidos socialmente através de imagens e vivências em seu cotidiano apresentam motivações midiáticas para a compreensão de um direito ao necessitado, ao “preso e ou a escória”, representando discursos ligados a avaliações, julgamentos, atitudes ou estereótipos em relação ao objeto da representação.

Segundo Scoz e Martinez (2009, p. 433) os julgamentos que ficam na zona muda “são os normativos, pois estes são mais ligados a avaliações e valores, que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo que os representa”. No entanto, observa-se que as representações nas zonas mudas, principalmente dos professores, estão mais direcionadas aos elementos funcionais, ou seja, “práticas em relação ao objeto da representação”. Isto é, ações práticas dos professores que não estavam representadas dentro dos questionários, mas vivenciadas dentro das práticas restaurativas.

Este dado provoca maior atenção, quanto observado que dos dois (2) questionários aplicados aos professores, menos de 50% das questões foram respondidas. Desta forma, compreende que os DSC presente nas zonas mudas nos direcionam para a necessidade do fomento de práticas ativas para mudanças de cultura tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Práticas que caminhem juntamente a conjuntura social e ao desafio a escola e da sociedade para o entendimento do processo de alteridade de ambas. Práticas estas, como por exemplo, as práticas restaurativas, que através da presente pesquisa, possibilitou observar que metodologicamente, dentro do processo de aprendizagem é possível fomentar a compreensão sobre o que são os Direitos Humanos e o quanto os mesmos estão presentes na vida de cada ser humano e, certamente, na vida dos participantes da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) sobre Direitos Humanos para os alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio e fundamental sobre os Direitos Humanos, por meio das práticas restaurativas, esta dissertação buscou transcrever as falas dos participantes que passaram pela pesquisa. Esta transcrição se deu para apontar as possibilidades de provocar a percepção dos sujeitos de pesquisa, instigando sua forma de pensar-se criticamente dentro das relações sociais, como sujeito de direitos fundamentais negados e diariamente manipulados. Pela colaboração do DSC somado a teoria das Representações Sociais (RP), foi possível buscar o entendimento coletivo dos participantes, que não pode ser entendido, como uma fator único e sem interferência exterior, e sim, como fatores que comportam a totalidade das relações sociais, como preconceitos e situações de minimização e generalização de temas ou discussões que desconhecem, em nosso caso os Direitos Humanos.

Desta forma, pelo objetivo específico de compreender a origem dos DSC sobre os Direitos Humanos pela RP pelas Práticas Restaurativas (PRs) foi possível compreender que, mesmo a pesquisa se tratando de alunos de níveis de escolaridade diferentes, isto é, ensino fundamental e médio, suas percepções sobre os Direitos Humanos são semelhantes, ora pela compreensão estereotipada da mídia, ora pelo entendimento simplório de um direito ao mais necessitado. Esse demonstra que a própria compreensão sobre direitos é algo distorcido, não compreendendo-o como algo comum a todos os seres humanos. Este discurso está presente mesmo após a mudança da ancoragem, isto é, antes, “os direitos humanos servem para bandidos/escória” (Aluno (a) PSR) e após, “percebi que os direitos humanos não defendem só bandido” (Aluno (a) PSR).

Neste sentido observa-se, por Marshall (1967) e Carvalho (2003), que a compreensão dos alunos sobre seus direitos em geral parte também, do pressuposto do desenvolvimento da cidadania no Brasil, que, ocorrera de forma inversa aos demais países, conquistando sua primeira Constituição Cidadã, apenas em 1988. Isso mostra a necessidade de entendimento dos direitos como princípio de justiça social, muito além de apenas direitos sociais naturais, visão que em países, em especial na Europa, foi vivenciada a partir do século XVIII com o nascimento dos direitos civis antes dos direitos políticos e sociais.

Ainda quanto à compreensão minimizada dos Direitos Humanos pelos alunos, destaca-se que esta visão não se diferenciou-se mesmo com a pesquisa realizada em duas Instituições diferentes. Isto é, mesmo os alunos pertencendo a séries diferentes, a concepção ou interpretações dos direitos e das práticas, foi semelhante. O que demarca que a compreensão sobre os direitos no Brasil, é algo historicamente construído e não pode ser pensado isoladamente da formação cultural brasileira ou preconcebida, por determinados públicos, vimos que as PRs provocaram mudanças neste cenário e para a construção da compreensão dos Direitos Humanos como processo para a consolidação da cidadania, em que “exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum” (MARSHALL, 1967, p. 84).

Por sua vez, quanto ao segundo objetivo específico de: analisar se as PRs contribuem para a realização de grupos reflexivos sobre EDH destaca-se que, através das PRs, foi possível compreender a dificuldade de fazer entender a diferença do que é direito e o que é privilégio, dentro de uma cultura que prega a meritocracia fomentada pelos instrumentos corriqueiros da democracia moderna, aperfeiçoados pelas classes altas e transmitidos as mais baixas (MARSHALL, 1967). Isto é, o desafio de fomentar no cidadão o entendimento que educação, saúde, assistência social, segurança, etc. são Direitos Humanos e não caridade ao mais necessitado, visão esta, fomentada historicamente pelas nuances do poder do Estado e da ausência de reconhecimento da cidadania brasileira (CARVALHO, 2003).

Outro desafio em relação dos Direitos Humanos é o fomento da compreensão dos Direitos aos humanos, independentemente da raça, cor, etnia, religião. Sendo a mídia, a principal fonte de informação aos cidadãos em geral, a escola, passa a ter como função, quebrar estes estereótipos. Contudo, no momento em que dentro das escolas, falas estereotipadas são replicadas por funcionários e professores, o desafio torna-se muito maior.

Não se pode negar o papel transformador social da escola, que via de regra, deveria nascer da ação comprometida do educador e da educadora com a transformação, onde, o bom educador e intelectual seria aquele que além de uma teoria completa e coerente, tivesse a compressão da realidade e a capacidade de organização dos processos de ação pedagógica libertadora (FREIRE, 2006).

Logo, este desafio ressalta a importância da implementação da EDH pela perspectiva crítica, além da tradicionalidade escolar, que atinja tanto os alunos quanto os professores e demais funcionários, por meio de práticas sociais contra hegemônicas (FREIRE, 2006). Conforme descrito ao longo desta dissertação, apenas a transcrição de documentos nacionais e internacionais, não é o suficiente, isto é, mais que as leis positivadas, culturas e práticas de paz e Direitos Humanos necessitam ser construídas.

Culturas continuadas, com os saberes entrelaçados com as práticas somando docência e discência, com rigorosidade metodológica e respeito aos saberes dos educandos. Compreendendo a perspectiva da reflexão crítica da prática, enfim, ensinando a partir do entendimento de que ensinar, segundo Freire (2006, p. 14) é uma especificidade humana e que exige comprometimento, pois educação é “uma forma de intervenção no mundo”.

Quanto ao objetivo específico de compreender se o perfil dos alunos tem relação com o DSC sobre os Direitos Humanos, destaca-se que pelo levantamento social, entrevistas e observações, foi possível compreender que há uma intrínseca relação, principalmente no que se refere a adultos que ao longo de suas vidas tiveram seus direitos fundamentais negados. Direitos estes tanto relacionados à educação, saúde, emprego e segurança.

Pelo perfil dos alunos destaca-se que parte deles advém de residências financiadas pelo governo em programa de habitação da cidade de Ponta Grossa/PR, também há alunos que retornaram aos estudos devido sua reabilitação profissional, pois como não podem mais trabalhar devido a diversos problemas de saúde, ou ainda, que perceberam que para poder permanecer ou conseguir alguma oportunidade no mercado de trabalho, precisam concluir sua escolaridade.

Desta forma, pelo perfil dos alunos percebe-se, que se as relações sociais interferem nas relações de cada cidadão, a educação é um fator a ser observado nas RP e dos Direitos Humanos, isso porque as representações se caracterizam dentro da conjuntura das instituições de ensino e dentro da realidade dos alunos como escolhas impostas por Direitos Humanos historicamente negados.

Quanto ao objetivo de identificar as fragilidades e potencialidades da escola na discussão sobre a importância da EDH destaca-se que a instituição escolar possui uma responsabilidade muito grande em caminhar na contramão do que os alunos assistem e acompanham diariamente nas diferentes mídias sociais,

principalmente no que se refere aos Direitos Humanos. Certamente, as mídias não teriam força se a sociedade brasileira contasse com fortes políticas públicas, sem isso, criam-se bases para o sensacionalismo e a alienação. Isso remetem as fragilidades da escola, conforme vimos, para os CEEBJAS que além de não possuem sedes próprias, os (as) professores (as) não possuem estrutura para a realização de atividades diferenciadas (recursos humanos, físicos e materiais). Outra fragilidade presente na escola é a desvalorização da profissão de professores, desde a questão salarial quanto de qualificação profissional, o que reforça o sentimento de receio e desgosto quanto às lutas sobre Direitos Humanos, sentimento este, reforçado pelas mídias sociais e pelo contexto político.

Por estes objetivos conclui-se que nesta dissertação, existem três fortes discursos observados a partir da teoria das representações sociais. Primeira em relação ao DSC sobre Direitos Humanos dos alunos, vimos, um discurso do direito para o sujeito “outro”, aquele (a) necessitado (a) ou aquele (a) presidiário (a), e não para todos enquanto humanos. Outro discurso observado é a do direito curativo, isto é, que busca agir na consequência e não na prevenção. Logo, recai na educação, o papel de fomento da educação problematizadora, compreendendo que o ser humano, que é inacabado, tem nas relações sociais o seu processo de humanização (FREIRE, 1987; 1996), por meio de práticas críticas e reflexivas compromissadas com os Direitos Humanos.

O terceiro DSC percebido como parte da comprovação da hipótese desta dissertação, é que, a mídia é a principal fonte na formação da opinião dos alunos quanto aos direitos e aos Direitos Humanos, geralmente, como algo do “pobre, do preso”, e não de todos. Compreensão esta que é prejudicada com a complementaridade da escola que, por falta de orientação, capacitação e em alguns casos, interesse, reproduz estas visões para alunos, muitas vezes de maneira simbólica.

Deste modo, destaca-se que através das RP é possível observar por meio da teoria do núcleo periférico que o discurso coletivo dos Direitos Humanos como direito ao necessitado, ao preso e a escória, se dá pela construção histórica, pela concepção do direito valorativo e pela construção midiática. Contudo, pelas PRs, também se destaca a mudança dos discursos quando os educando expressam as palavras “*transformação, reflexão e luta*”.

O que remete a reflexão de que, pelas PR, mesmo se tratando de alunos, itinerários, , além daqueles que tiveram seus direitos fundamentais negados e permanecem à margem dos direitos, (pais, mães e ou filhos, não os permitem parar para pensar-se como protagonista de sua história) é possível instigar o processo crítico reflexivo e provocar uma mudança cultural, possibilitando uma cultura de direitos humanos (ARROYO, 2017; FREIRE, 1987; SANTOS, 2013). Contudo, se a escola replicar estereótipos midiáticos, estará apenas colaborando com o processo de alienação e domesticação, tornando os alunos, sujeitos passivos e acríticos e, cada vez mais, oprimidos.

Por esta razão, nesta dissertação, destaca-se a importância de fomentar o reconhecimento de professores, funcionários e alunos como sujeitos de direito, para que se avance no “reconhecimento da EJA como tempo de saberem-se sujeitos de direitos, e não carentes destinatários de favores” (ARROYO, 2018, p. 112). Isto é, uma educação que problematize e responda à essência do ser da consciência por meio da intencionalidade pela base do diálogo, no qual, os seres humanos entendam-se como sujeitos coletivos detentores de direitos humanos, e enquanto detentores, responsáveis pela luta e defesa daqueles que não conseguem tal acesso (FREIRE, 1987).

Pela perspectiva crítica, percebe-se o desafio da escola perante os Direitos Humanos, da sociedade, na construção da alteridade e do Estado no incentivo às escolas, nas construções das políticas públicas e favor da classe trabalhadora e de homens e mulheres oprimidos historicamente. Opressão esta, que pode ser desconstruída pela mudança da cultura de alienação e violência estrutural. Para Freire (1987) homens mulheres idealizam a liberdade com seu destino, mas para que esta finalidade ocorra, ela deve ser construída a partir da realidade ao qual ambos vivem, e cabe a escola, a sociedade e ao Estado esta compreensão.

Pela leitura de Arroyo (2017), Santos (2013) e Freire (1987; 1999; 2001a; 2001b; 2006) não se pode negar a responsabilidade humana na luta pelos Direitos de dignidade de vida e da alteridade quanto ao “outro” ser humano. Sem mistificar a escola como “super-herói”, desconsiderando a estrutura na qual ela se encontra e as relações políticas pelas quais foi construída, temos que compreender a necessidade da construção de cultura de paz e Direitos Humanos, enxergando uma estrutura social composta por professores que convivem com a realidade de milhares de

trabalhadores desvalorizados e desempregados e, quando empregados, em condições precárias, sem suporte e ou salário digno.

Além disso, uma educação que pensa a escola de forma acrítica, destinada a tecnificação do aprendizado, principalmente no sistema público, isolando a condição social dos alunos e sua realidade em um país desigual, colabora com a destruição dos direitos. Por isso, a necessidade da construção de um novo conhecimento, plural, interdisciplinar e transdisciplinar, um conhecimento que reconheça o mundo de vida dos sujeitos, no qual, em sua grande maioria não são sujeitos de Direitos Humanos, mas apenas, objetos de discursos (SANTOS, 2013).

Conclui-se então, pelas reflexões, que esta dissertação aponta para a importância do aprofundamento de estudos quanto as representações sociais sobre Direitos Humanos tanto para os alunos quanto aos próprios professores, sem a “romantização” dos direitos e do lecionar, compreendendo a realidade de cada aluno e cada professor dentro de cada conjuntura.

Dentro das categorias empíricas e teóricas identificadas nesta pesquisa, vale ressaltar a importância também do aprofundamento das discussões críticas, reflexivas e ativas sobre a EDH, tanto dentro quanto fora dos muros escolares, fomentando o processo de alteridade da sociedade em geral, para que se possa criar uma cultura de Direitos Humanos e de paz. Quanto à EJA, a partir do estudo, percebe-se a necessidade de criar, implementar e fomentar políticas públicas de alfabetização e apoio aos alunos desta modalidade de ensino, para que possam retornar aos estudos, e não compreende-lo como uma penalização de suas escolhas durante a infância, muitas vezes impostas por um sistema de injustiça social. Quanto à relação de trabalho e gênero, a pesquisa aponta que esta categoria não pode ser visualizada isoladamente dentro das discussões sobre Direitos Humanos, visto que, se o trabalho é fator preponderante para saída e retorno destes jovens para a escola, tornando-se mais um desafio ao estudante, quando direcionados para a mulher adulta, este desafio torna-se ainda maior, visto que além de mulher trabalhadora, ainda tratam-se de mães, esposas e cuidadoras, que além do trabalho e da escola, tem como responsabilidade a família, ainda na lógica de uma sociedade paternalista, machista, sexista e conservadora. Por fim, em relação a linguagem, cotidiano e comunicação, destaca-se que adentrar na realidade social e individual de cada sujeito de pesquisa, remete compreender seu dia a dia, seus desafios e suas compreensões do mundo, logo, compreender o cotidiano e a forma como se

comunicam, repassam e recebem informações, este foi o potencial que, principalmente em uma pesquisa qualitativa, foi capaz de apontar para intervenções na realidade social. Isto é, apontar meios da reflexão extrapolar o de papel tornar-se ativa, desvelando histórias particulares que se somam na construção de DSC em relação aos Direitos Humanos.

Ainda cabe destacar a importância do aprofundamento de estudos em relação à Zona Muda, visto que ela permite contribuir para a compreensão da realidade social e razão de cada discurso dos sujeitos coletivos. Desta forma, conclui-se que esta pesquisa apresenta diversas direções de estudos futuros que podem contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva fortalecendo práticas restaurativas e o processo de alteridade, práticas estas, que pela experiência, são possíveis nos diferentes campos de atuação.

Por último, vale enfatizar que, pesquisar o campo educacional pela perspectiva social permite encontrar outros elementos, além das questões pedagógicas, que servem como pistas e caminhos para ampliar a reflexão sobre a sociedade. Portanto, a educação e a escola se constituem em campos privilegiados para as pesquisas de cunho interdisciplinar nas ciências sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula. **Práticas Restaurativas: o acontecer do diálogo na escola?** Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6825/2/TES_ANA_PAULA_ARAUJO_PARCIAL.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2018.

ARRUNÁTEGUI, Gisele A. D. F. **The Athenian Agora: Excavations in the heart of Classical Athens** Introduction. Disponível em: <http://labeca.mae.usp.br/media/pdf/traducoes/camp_a_agora_ateniense.pdf> Acesso em: 20 de março de 2018.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Pretópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORON, Atílio A. **O Socialismo no século 21: Há vida após o neoliberalismo?** 2010. ISBN: 978-85-7743-1700.

BARROS, Marcos André. **Habermas e a questão bioética: uma nota bibliográfica.** *Ágora Filosófica*, 2002. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5223/5223.PDF>> Acesso em: 21 de janeiro de 2019.

BARTEL, M. C. **A problematização dos direitos humanos na contemporaneidade.** In: *Revista Eletrônica de Direito da Universidade Estácio do Pará*. Belém, vol. 3, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://revistasfap.com/ojs3/index.php/direito/issue/view/10>> Acesso em 02 de abril de 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Direitos Humanos e Políticas Sociais.** In: GUERIOS, Ettiène; STOLTZ, Tânia. **Educação em Direitos Humanos: Qual o sentido.** Ijuí. Editora Unijuí, 2015.

BENEVIDES, Maria Victória. **Direitos humanos: desafios para o século XXI. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** S/A. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/20_cap_2_artigo_12.pdf> Acesso em: 15 de julho de 2017.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 31 de dezembro de 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm> Acesso em: 14 de julho de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm> Acesso em: 14 de junho de 2018.

BRASIL. **Constituições Brasileiras. Volume 1. 1824.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2018.

BRASIL. **Fatos marcantes da história do Brasil nas décadas de 60 a 80.** Publicado em: 28 de março de 2014. Câmara dos deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/464841-FATOS-MARCANTES-DA-HISTORIA-DO-BRASIL-NAS-DECADAS-DE-60-A-80.html>> Acesso em: 22 de junho de 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes nacionais.** - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direito Humanos, Secretaria nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 28 de dezembro de 2018

BRASIL. **Resolução 225 de 31 de março de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do poder judiciário e da outras providências.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf> Acesso em: 19 de junho de 2017.

BRASIL. **Resolução 2002/2012 – Princípios Básicos para utilização de programas de justiça restaurativas em matéria criminal.** Disponível em: <http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_UNU_2002.pdf> Acesso em: 19 de junho de 2017.

BRASILIA. **Documento Nacional. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf> Acesso em: 15 de julho de 2017.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio in ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. **Teoria das Representações Sociais.** 2014. Brasília: Technopolitik, 2014 898 p.: il.

CINTRA, Rodrigo Suzuki. **Locke e o Direito de Resistência.** 2008. Cadernos da Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado, Ano 2008- dez., nº1, vol.1, pp. 59-72. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FDir/Artigos/artigos_2009/Rodrigo_Suzuki2.pdf> Acesso em: 20 de março de 2018.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. 2012. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2018.

CRUZ, Fabrício Bittencourt da. (Coord). **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016. 388 p. ISBN 978-85- 5834-010-6. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/08/4d6370b2cd6b7ee42814ec39946f9b67.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2018.

DATASUS. **Taxa de analfabetismo no Paraná**. 2018. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfpr.def>> Acesso em 19 de junho de 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Mitos e realidade**. UnB/INEP. Brasília, 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001993.pdf>> Acesso em: 19 de junho de 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FIOCRUZBR. **Nelson Mandela, Guerreiro Atual da Liberdade! Ícone da Luta pela Igualdade Racial**. 2014. Disponível em: <http://www.asfoc.fiocruz.br/portal/sites/default/files/sinopse_2014.pdf> Acesso em: 22 de junho de 2018.

FÉLIX, Leandro Martins. **Da justiça Restaurativa como uma nova perspectiva de justiça criminal**. Revista Jus.com.br. Publicado em junho de 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/51483/da-justica-restaurativa-como-uma-nova-perspectiva-de-justica-criminal>> Acesso em: 31 de dezembro de 2018.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Reflexões sobre a formação do educador em Direitos Humanos no ciclo básico**. 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/085_congresso_antonio_carlos_fester.pdf> Acesso em: 31 de dezembro de 2018.

FERRARO, Alceu Ravello. **Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido**. In. MORATTI, Maria do Rosário Longo; Frade, Isabel Cristina Alves da Silva (org). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014. 352 p.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. **A técnica de observação em estudos de administração**. ENAPAD. RJ. 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf> Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação e Sociedade, 79. Ano XXIII. CEDES, Campinas – SP.

2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>> Acesso em: 09 de junho de 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). - **A pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. - São Paulo: Editora UNESPS, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. - **Pedagogia do Oprimido**. - Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo, Paz& Terra, 2006.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. - **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaídas**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>> Acesso em: 15 de julho de 2017.

GIL. Antônio Carlos. – **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, João Thiago de Freitas. - **A justiça Restaurativa como mediador entre o Sistema e o Mundo da Vida Habermasiano**. - Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. ICS. Portugal, 2016. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42806/1/Jo%C3%A3o%20Tiago%20de%20Freitas%20Gouveia.pdf>> Acesso em: 01 de março de 2017.

GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tânia. **Educação em Direitos Humanos: Qual o sentido**. Ijuí. Editora Unijuí, 2015.

HABERMAS, Jurgen. – **Teoría de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista**. TAURUS EDICIONES, 1987.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Guido Antônio de Almeida, São Paulo: Discurso Editorial and Barcarolla, 2009.

IBGE. **Analfabetismo caiu em 2017, mas segue acima da meta para 2015. 2018**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>> Acesso em: 03 de junho de 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>> Acesso em: 18 de junho de 2018).

INEP -. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2016. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> Acesso em 14 de julho de 2017.

INAF. Indicador de alfabetismo funcional. **INAF Brasil 2018: Resultados Preliminares**, 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf> Acesso em 29 de dezembro de 2018.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Anuário Estatístico do Estado do Paraná**. 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario_2017/index.html> Acesso em: 29 de dezembro de 2018.

JANSEN, Roberta. **Crise provoca retrocesso em direitos humanos no Brasil, diz AI**. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/crise-provoca-retrocesso-em-direitos-humanos-no-brasil-diz-ai/a-37659541>> Datada em: 22 de fevereiro de 2017. Acesso em: 12 de novembro de 2017.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. **DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO NA UEPG. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16175_9324.pdf> Acesso em 11 de junho de 2018.

LAPA. Raphael Santos. **A alteridade como fundamento para uma teoria crítica de Direitos Humanos**. Brasília. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24668/1/2017_RaphaelSantosLapa.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2018.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social – um enfoque qualitativo**. Brasília, DF: Liber Livro Editora. 2012.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo: Representações Sociais e Intervenções Coletivas**. Texto Contexto. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00502.pdf> Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

LEONCY, CHRISTIANE EVELYN TEIXEIRA. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250793/1/Leoncy_ChristianeEvelynTeixeira_M.pdf> Acesso em: 25 de julho de 2018.

LOPES, Kalliane Silva. **Jovens em movimento: Realidade e perspectivas da Educação em e para os Direitos Humanos**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18966/1/2015_KallianeSilvaLopes.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2018.

MARSHALL, Thomas. Humprey. **Cidadania, Classe e Status**. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1967.

MATTOGNO, Carlo; HOSS, Rudolf. **Commandant of Auschwitz**. Castle Hill Publishers P.O. Box 243, Uckfield, TN22 9AW, UK November 2017. Disponível em: <<http://holocausthandbooks.com/dl/35-coa.pdf>> Acesso em: 24 de maio de 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. - **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. - disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 05 de maio de 2017.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 043-052. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade. **Petrópolis, Vozes, 2010**.

MOURA, Iara. **Direitos Humanos e mídia no Brasil: Desafios na era da convergência. Observatório do direito à comunicação**. Intervozes. 2017. Disponível em: <<http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=30024>> Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

NASCIMENTO, Simone Caires; SILVA, Alcina Maria Testa Bras da. **As Representações Sociais dos Alunos da EJA acerca do tema tecnologia digitais no ensino de ciências**. UFSC/SC, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1304-1.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2018.

NRE. Núcleo Regional de Educação. **APEDs de Ponta Grossa/PR**. 2015. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/pontagrossa/educacao_basica/educacao_jovens_adultos/apeds_localizacao.pdf> Acesso em 23 de maio de 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 2002/12 da ONU - princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal**. Disponível em: <http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **Relatório do PNUD destaca grupos sociais que não se beneficiam do desenvolvimento humano; Brasil estagnou no IDH**. Publicado em 21 de março de 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/relatorio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-nao-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano-brasil-estagnou-no-idh/>> Acesso em: 06 de junho de 2018.

ONUBR. **Conheça os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU**. Atualizado em 14 de abril de 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. **Justiça Restaurativa: uma via para a humanização da justiça**. - Dissertação de mestrado. Brasília, 2006.

PLÁ, Sabrina. **Os cotistas negros na universidade: perfis e representações**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16175_9324.pdf> Acesso em 12 de junho de 2018.

PORTO, Teresinha Carvalho. **A implementação das práticas restaurativas na prevenção ao feminicídio enquanto política pública para os homens autores de violência de gênero no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3613525> Acesso em: 15 de julho de 2017.

PRANDI, José Reginaldo. **A MULHER E O PAPEL DE DONA-DE-CASA: REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS**. Departamento de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo. Revista USP. Vol 24. 1980. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/8408/581>> Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

PRANIS, Kay. - **Processos circulares**. - Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

REIS, D. **Pedagogia das representações sociais**. In GRAZIELLI, M. F.; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. (Org.) **Educação em saúde: teoria, método e imaginação**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

RODRIGUES, Gustavo Luís Mendes Tupinambá. **O direito à educação: Uma reflexão crítica da atividade educacional de uma comunidade de jovens e adultos no Estado de Piauí**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6525/2/DIS_GUSTAVO_LUIS_MENDES_TUPINAMBA_RODRIGUES_PARCIAL.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2018.

RODRIGUES, Alex. **ONU: Crise econômica emperra desenvolvimento humano no Brasil**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-03/crise-economica-emperra-desenvolvimento-humano-no-brasil> Publicado em 21 de março de 2017. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para Paz: Olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. Ponta Grossa, 2016. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1211/1/Nei%20Alberto%20Salles%20Filho.pdf>> Acesso em: 25 de julho de 2018.

SALLES FILHO, Nei Alberto; GOSS, Caroline de; SILVEIRA, Larissa Aparecida. **Conceituando Direitos Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade: caminhos para refletir sobre a Agenda 2030 da ONU**. In: SALLES FILHO, N.A; SALLES, V.O. (Org.). **Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade: olhares**

interdisciplinares. 1º ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto Editora, 2018, v. 1, p. 9-25.

SALMASO, Marcelo Nalesso. **Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz**. (in) CRUZ, Fabrício Bittencourt da. (Coord). **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016.

SAMPAIO, Rachel Lenir Ontoni. **A educação em e para os Direitos Humanos no processo de Mediação de conflitos na escola: Uma experiência**. Brasília. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24628/1/2017_RacheiLenirOtoniSampaio.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2018.

SANTOS, Geovana de Souza Henrique dos. **O programa de Reabilitação Profissional do Instituto Nacional do Seguro Social e a reinserção do trabalhador no mercado de trabalho: um estudo de caso**. São Carlos: UFSC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6896/6603.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 de julho de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? Faculdade de Coimbra**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 54. 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF> Acesso em: 02 de outubro de 2017.

SOUZA, E. O; REIS, R. **Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares**. Revista HOLOS, ISSN. 1807-1600. Universidade Federal de Alagoas. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747/pdf>> Acesso em: 09 de junho de 2018.

SOUZA, Robson Sávio Reis. **Mídia, violência e Direitos humanos**. s/a. Revista Ponto Com. Disponível em: <<http://revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-artigos/midia-violencia-e-direitos-humanos>> Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **A Zona Muda das Representações Sociais: Uma Aproximação a Partir do Jogo de Areia**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2009, Vol. 43, Num. 3 pp. 432-441. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/45492463_A_Zona_Muda_das_Representacoes_Sociais_Uma_Aproximacao_a_Partir_do_Jogo_de_Areia/download> Acesso em: 06 de janeiro de 2019.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo em movimento: Realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos**. Brasília. 2016.

Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23044/1/2016_AnaPaulaRodriguesdaSilva.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2018.

SCORTEGAGNA; Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica**. 2006. Revista Eletrônica da Educação, Campo Largo. Disponível em:
<<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/viewFile/287/193>>
Acesso em: 15 de junho de 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. 2010. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acesso em 15 de julho de 2017.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 1997, Hamburgo. Anais. Hamburgo, Alemanha, 1997.

UNIRIC. Centro Regional de Informações das Nações Unidas. **Objetivo 7 – Objetivo de Desenvolvimento do Milênio 7 Garantir Sustentabilidade Ambiental**. Publicado em 9 de janeiro de 2017. Disponível em:
<<https://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade/27671>> Acesso em: 09 de novembro de 2017

TAPETY, Clécio. **Vozes, instrumentos, mixagem e masterização: Clésio Tapety Gravação independente**
São Paulo/SP, 2010. Disponível em:
<<http://www.overmundo.com.br/banco/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>
Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

VARELLA, Ian Ganciar. **INSS fará pente-fino em aposentadoria por invalidez; veja como se preparar**. Publicado em agosto de 2017. Disponível em:
<<https://ianvarella.jusbrasil.com.br/noticias/487345008/inss-fara-pente-fino-em-aposentadoria-por-invalidez-veja-como-se-preparar>> Acesso em: 27 de julho de 2018.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. **Os difíceis ecos dos direitos humanos: participação e cultura entre as gerações**. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 83-102. 2014. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/viewFile/49507/31158>> Acesso em: 20 de março de 2018.

VITÓRIA. Ministério Público do Espírito Santo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2014. Disponível em:
<<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2017.

ZHER, Howard. – **Justiça Restaurativa** – Tradução Tônia Van Acker. – São Paulo: Palas Athena, 2012.

APÊNDICES

A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS 1. ENTREVISTA COM O/A PROFESSOR/A

FUNÇÃO: () Pedagoga (o); () Professora (o); Disciplina: _____; ()

Diretora (o).

SEXO:

IDADE:

NATURALIDADE:

TEMPO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CEEBJA:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA:

GRAU DE FORMAÇÃO:

SONHO:

MAIOR CONQUISTA:

DESAFIO:

A) Segundo as Diretrizes dos Direitos Humanos: As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser incluídos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização/ capacitação dos professores (p. 12). Deste modo: Como funciona a produção do Projeto Pedagógico do CEEBJA, há alguma diferença que gostaria de destacar referente às demais Instituições de Ensino: _____

A) Dentro do Projeto Pedagógico e nos Currículos há a inclusão de temas relacionados aos Direitos Humanos: _____

B) Qual a maior dificuldade para esta inclusão: _____

C) O CEEBJA Possui facilidade na produção de materiais com temas relacionados aos Direitos Humanos? Desafios e Facilidades: _____

D) Os professores e equipe em geral, receberam alguma capacitação sobre Direitos Humanos? Através de quem: _____

E) O ambiente educacional não é um recinto propriamente dito. É o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece. Existe uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que possuem cultura e experiências diferentes (p. 13). Assim: Você percebe que há uma diferença de pensamentos em relação aos Direitos Humanos dentro do CEEBJA? Poderia relatar alguma situação: _____

F) Você percebe que a equipe pedagógica se sente motivada para trabalhar os assuntos sobre Direitos Humanos no CEEBJA? Poderia relatar quais os fatores para a motivação ou não motivação? _____

G) O respeito ao outro significa respeitar os valores republicanos e os valores democráticos. Segundo documento da Rede Brasileira de EDH assim expressa seu entendimento sobre valores republicanos e valores democráticos: Por valores republicanos entendem-se: (a) O respeito às leis, legitimadas pela aprovação soberana do povo e acima das vontades particulares; (b) O respeito ao bem público, acima do interesse privado; e (c) O sentido da responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam professores, sejam gestores do ensino (p. 38). Logo, você sente que há este respeito dentro da instituição e fora desta enquanto educador (a) professor (a)? Poderia relatar _____ a _____ razão _____ de _____ sua opinião? _____

H) Cada membro da comunidade escolar tem um potencial criativo, e a educação em direitos humanos oportuniza aos professores e alunos o desenvolvimento pleno desse potencial. Portanto, é necessário dar maior alcance aos processos pedagógicos onde se apresenta aos alunos uma maior variedade de experiências possíveis, oportunizando uma análise crítica da realidade (p. 60). Por este viés, você sente que possui este potencial criativo e que o mesmo está sendo incentivado ao longo de sua carreira? Poderia citar alguns _____ exemplos _____ de _____ sua opinião? _____

I) No projeto educacional de uma escola ou universidade pode-se vivenciar uma proposta democrática de educação através do enriquecimento das relações em sala de aula tanto entre professor e aluno quanto na comunidade como um todo, onde o diálogo e o respeito devam permear os processos educativos, da diminuição do distanciamento entre os graus hierárquicos estabelecidos na escola (diretor/coordenador/professor/alunos) e estimular maior envolvimento da comunidade escolar e não só de professores na realização de trabalhos e projetos na escola. Assim, você sente que há esta presença hierárquica dentro do CEEBJA? Nesta relação, você sente que há um estabelecimento de diálogo e respeito? _____ Poderia _____ citar _____ alguma situação? _____

k) Dentre os valores mais fundamentais dos Direitos Humanos estão: a verdade, a responsabilidade, o respeito e o amor à vida. Em sua opinião, quais são valores mais presentes no convívio do CEEBJA e quais os que mais se ausentam? Poderia citar uma situação? _____

PONTA GROSSA, _____ DE _____ DE 20____.

B - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS 2. ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Sexo: _____

Idade: _____

Como se considera: branco () negro () pardo () outro: por quê:

Naturalidade: _____

Conte sobre sua cidade, como era, gostava de lá, o que mais gostava de lá:

Escola em que estudava – conte sobre ela: _____

Em que ano parou de estudar _____

Poderia relatar a razão? _____

Motivação para o retorno aos estudos

_____**SITUAÇÃO PROFISSIONAL:**

() Empregado (a) com CTPS;

() Empregado (a) sem CTPS;

() Autônomo (a). _____

() Desempregado (a). Há quanto tempo: _____

() Do lar. Porque se considera assim _____

() Aposentado (a);

() Licenciado (a), pelo quê _____

() OUTROS: _____

SITUAÇÃO FAMILIAR:

Quem é o responsável familiar de sua residência: _____

QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA: _____

PARENTESCO	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO

Você sente apoiado (a) por sua família para a continuidade nos estudos? Poderia citar alguma situação: _____

SITUAÇÃO RESIDENCIAL:

() casa própria;

() alugada: R\$ _____;

() cedida;

() outros:

() madeira;

() alvenaria;

() mista;

() outros:

Cômodos: _____

ÁGUA - () Rede Pública () Poço artesanal () Outros:

ENERGIA ELÉTRICA - () Pública () Cedida () outros:

INTERNET _____:

Tem acesso a algum programa ou benefício governamental: _____

Qual sua maior preocupação quando vêm até a escola/CEEBJA: _____

Como faz para realizar as pesquisas escolares: _____

O que lhe remete falar sobre direitos humanos: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 20____.

C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof^a. Dr^a. Nei Alberto Salles Filho, professor e pesquisador da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEUG) e Thais Cristina dos Santos, mestranda em Ciências Sociais Aplicadas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estamos convidando-os a participar de um estudo intitulado “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, PRÁTICAS RESTAURATIVAS: pressupostos à educação humanizada e a Cultura para Paz”.

a) Este estudo tem como objetivo **compreender as representações sociais dos alunos da EJA sobre os Direitos**

b) Caso o Sr/sra tenha interesse em participar da presente pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para compreensão da proposta e o seu processo. Se aceitar sua participação voluntariamente do estudo, participará de atividades e oficinas, e também de uma entrevista semiestruturada, juntamente as aulas de Geografia no período da Manhã no próprio CEEBJA Paschoal Salles Rosa.

c) Para tanto, o senhor (a) poderá comparecer normalmente na Escola, nos dias regulares de aula, e em um dos dias, a combinar com a professora regente (Rosane), o questionário será aplicado para todos os alunos voluntários de sua turma, a participação e que levará aproximadamente a duração de 30 minutos a cada encontro.

d) Acredita-se que não haverá quaisquer desconfortos, visto que as atividades, seguirão as técnicas de justiça restaurativas e técnicas educativas, ainda serão respeitados os critérios de voluntariedade e liberdade, caso haja o interesse em não participar de alguma oficina.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: o processo reflexivo frente aos direitos humanos, Cultura de Paz e participação social;

g) A pesquisadora, responsável pelas oficinas Thais Cristina dos Santos, mestranda em ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, poderá ser localizada no Setor de Ciências Sociais Aplicadas – UEPG, na Rua Cel. Bitencourt, 689 - Centro, Ponta Grossa - PR, 84010-290. Ou pelo telefone (42) 999826753 e pelo e-mail: thais.pluskota@gmail.com, para esclarecer eventuais

dúvidas que o Sr/sra possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) Ressalta-se então que **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa.

k) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade e sim, das pesquisadoras responsáveis.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei com minha participação. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios possíveis de ocorrer. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar sua decisão e sem qualquer prejuízo. Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Assinatura da mestranda pesquisadora

D - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoeep@uepg.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você Delício Machado está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre "EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, PRÁTICAS RESTAURATIVAS: pressupostos à educação humanizada e a Cultura para Paz" tendo como pesquisador responsável Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho e pesquisadora participante Thais Cristina dos Santos, ambos da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é discutir em que medida que, por meio de práticas restaurativas é possível fomentar a reflexão sobre a importância da Educação em Direitos Humanos e com esta fomentar a participação dos alunos do EJA na discussão sobre Direitos Humanos e Cultura da Paz.

A sua participação no estudo será de participação em pesquisa-ação, para visualizar as diversas perspectivas sobre uma mesma questão, qual seja a base nos Direitos Humanos da Justiça Restaurativa e da Cultura para Paz. Para esta, será realizado o presente convite tendo-o (a) como voluntário (a) da pesquisa durante o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Os encontros ocorrerão, primeiramente através de uma breve entrevista de perguntas abertas e fechadas e por segundo, serão realizadas atividades e oficinas de grupo baseadas no círculo de construção de paz. Todos os dados expostos pelos participantes têm o devido sigilo garantido, sendo que estes dados serão usados na dissertação de mestrado e posteriores publicações decorrentes do estudo.

Após as análises você será informado (a) dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG.

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho
Av: Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 – Ponta Grossa /PR Telefone: (42)99102-2246.

Thais Cristina dos Santos
Rua: Acácio Gomes Martins, nº 287 - Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 99982-6753.

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Deiseu M. L. Reis

Assinatura do convidado para a pesquisa

Mari A. J. J. J.

Assinatura pesquisador responsável

P. J. J.

Assinatura pesquisadora participante

Ponta Grossa, 27 de Setembro de 2017.

E - TERMO DE RESPONSABILIDADE AUTORA DA PESQUISA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP****TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DOS
DEMAIS PESQUISADORES (EQUIPE)**

Eu, Thais Cristina dos Santos, pesquisadora participante do projeto de pesquisa sobre "Educação em Direitos Humanos e Práticas Restaurativas" declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas

Ponta Grossa, 25 de agosto de 2017.

assinatura

F - TERMO DE RESPONSABILIDADE ORIENTADOR DE PESQUISA DE MESTRADO

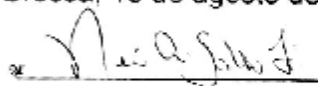
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP****TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO
PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa sobre "Educação em Direito Humanos e Práticas Restaurativas" declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

1. assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações;
2. tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e
3. comunicar a COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas

Ponta Grossa, 18 de agosto de 2017.


assinatura

ANEXO

A – DECLARAÇÃO SEED



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO – SUE



PROTOCOLO Nº 15.163.056-1

Curitiba, 03 de maio de 2018.

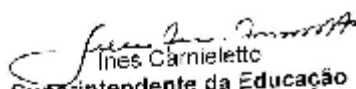
DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador,

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado "Educação em Direitos Humanos, Práticas Restaurativas: pressupostos à educação humanizada e à Cultura da Paz", da aluna Thais Cristina dos Santos, do Curso de Mestrado em Educação, da UEPG, para realização de pesquisa com alunos regulares do Ensino Médio do período matutino e alunos do Ensino Fundamental do período noturno, sob a orientação do Prof. Dr. Nei Alberto Sales Filho, no CEEBJA Paschoal Salles Rosa e Complexo Educacional Prof. Edgar Zanoni, município de Ponta Grossa.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,


Inês Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17

SEED/CG

Av. Água Verde, 2140 | Vila Isabel | CEP: 80.240-900 | Curitiba – PR | Brasil | Fone: (41) 3340-1500