

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.001](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.001)

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

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professora da Educação Básica no município de Ubaitaba - Bahia. E-mail: thaisepedagogadaeja@gmail.com.

MARIA RITA SANTOS

Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia mrita.sant@gmail.com.

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia cassiageo@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo parte da dissertação de mestrado Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: Representações Sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática Direitos Humanos no currículo da EJA, o recorte que fizemos visa discutir os resultados encontrados por intermédio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou o método do estudo de caso e as técnicas para coleta de informações foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas com duas professoras e grupo focal com 12 alunos. Para tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo inspirado em Bardin (2006) e Franco (2012). A motivação emergiu das itinerâncias enquanto alfabetizadora de jovens e adultos da pesquisadora. Partindo dessa inquietação, traçamos a seguinte questão para nortear esta pesquisa: Quais as representações sociais de professores e alunos acerca da inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ubaitaba-Bahia? O estudo revelou que a EDH foi inserida no currículo da EJA do município de Ubaitaba-Bahia em disciplinas isoladas, mas é trabalhada de forma aleatória. Neste estudo, iremos tratar sobre as representações sociais dos professores sobre a inserção da EDH no currículo da EJA no município de Ubaitaba. Essas representações indicam o quanto as questões relacionadas à EDH são pouco discutidas no município e, por conseguinte existe

um silenciamento das professoras. Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Representações Sociais.

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Desse modo, neste artigo propomos inicialmente apresentar o contexto dos sujeitos da pesquisa e justificar os fundamentos metodológicos que elegemos para realizar a presente investigação. Em seguida apresentamos os achados da pesquisa sobre as representações sociais das professoras da EJA no município de Ubaitaba – Bahia sobre a inserção da EDH no seu currículo. Considerando a Análise de Conteúdo de que não se trata de colocar “uma camisa de força” nas falas dos sujeitos, tentando manipular as suas respostas para atender aos critérios formulados a priori. Nessa perspectiva, emergiram das representações sociais dos sujeitos as categorias que provocaram a inferência do posicionamento dos teóricos e da pesquisadora. Finalizamos com uma breve consideração acerca dos achados.

METODOLOGIA

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

O mapa de localização a seguir apresenta a posição de Ubaitaba em relação ao Estado da Bahia:

Ilustração 2: Localização do município de Ubaitaba - Bahia

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

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

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

Escolas	Localização/Bairro	Etapa/Ano - 1º Segmento	Nº de Professores
Antonio Carlos Magalhães	Centro	1º ano 2º ano 3º ano	3
Hilda Lago	Bairro da Conceição	1º ano 2º ano 3º ano	3
Isolia Sá Barros	Armandão	1º ano 2º ano	1
Joaquim Cardoso	Ruinha	1º ano 2º ano	1
Edelida Rodrigues	Distrito de Faisqueira	1º ano 2º ano 3º ano	2
	Oricó	Sala multiseriada	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

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

De acordo as informações da Secretaria de Educação do município, a partir do ano 2000 ocorreram algumas mudanças significativas. Nesse sentido, instauraram-se movimentações para a regularização da situação da EJA, que se consolidou em 2005 e 2006, quando foi possível iniciar um trabalho específico para esse fim. Entre outros encaminhamentos para a referida modalidade de ensino, houve a elaboração da Resolução Orientações Municipais para Educação de Jovens e Adultos (OMEJAs), visto que, o Sistema Municipal de Educação foi reorganizado pelo Conselho Municipal de Educação. Sua aprovação se deu em 2007, o que possibilitou à Secretaria Municipal de Educação realizar um efetivo trabalho de formação

dos professores, com encontros mensais e planejamentos quinzenais, acompanhamento pedagógico, dentre outras ações.

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

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

Embora a intenção não tenha sido fazer uma análise documental extenuante, acreditamos ser pertinente o estudo das OMEJAs do município de Ubaitaba-Bahia, que se constitui um subsídio para as Unidades Escolares da EJA, sendo assim, uma fonte de informações passível de análise, compreendendo o currículo também como um documento de identidade (SILVA, 2010). Assim, propomos analisá-lo tomando como referência os seguintes questionamentos: As OMEJAs do município de Ubaitaba-Bahia contemplam as discussões da EDH? Trata-se, portanto, de investigar se a prescrição e a prática estão concordância, ou seja, se o que está expresso no documento se aproxima das representações dos professores e alunos.

Por entender a complexidade da atividade docente e os professores como sujeitos dotados de conhecimentos, saberes e experiências situadas concretamente,

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

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos das representações permitem-nos desvelar os sentidos e significados dos autores educacionais no contexto escolar, por isso nos ajudam a compreender as questões pedagógicas, institucionais, culturais, formativas, entre

outras. As teorias das representações sociais possibilitam localizar os sujeitos no contexto, por isso iniciamos esta seção com alguns questionamentos: Porque a maioria dessas professoras não acessa os cursos de licenciatura? Porque as políticas de formação de professores contemporâneas ainda não alcançaram essas professoras para darem prosseguimento a sua formação? Durante a pesquisa de campo ficou evidente nas representações sociais, que elas não deram continuidade aos estudos, ou seja, não ingressaram no ensino superior, não por falta vontade em continuar seu processo formativo, mas porque não tiveram oportunidade.

Assim, quando as políticas de formação foram efetivadas através do cumprimento das exigências legais propostas pela LDBEN, n.º 9.394/96, a qual prevê a graduação superior paratodos os profissionais atuantes na educação, através da qualificação em serviço, os professores se depararam com percalços, pois existiam outros entraves que impediam o acesso à universidade, como, por exemplo, a distância entre o município de Ubaitaba e a instituição de ensino superior, localizada no município de Ilhéus.

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

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

O que reafirma a abordagem de Ventura (2012) é a necessidade de se repensar a formação de professores como uma atividade de grande relevância, mas que é tida como uma atividade de menor importância. Tal fato por vezes evidencia-se nas redes municipais na prática e nos estimula a algumas indagações: Quais os critérios de escolha dos professores que vão atuar na EJA? Aqueles que estão perto de se aposentar? Ou seriam os que não dispõem de tempo durante o dia, pois atuam em outras áreas? Talvez aqueles que atuam na EJA para complementar a sua carga horária? Além disso, pode perpassar por outro ponto: os cursos de licenciaturas propõem disciplinas específicas sobre a EJA nos seus currículos?

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

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

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

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

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

A formação nessa perspectiva não pode circunscrever-se ao espaço escolar, mas também não podemos desconsiderar que esse seja o

espaço privilegiado para que jovens e adultos (as), das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaços com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania.

Assim, como essa autora aborda e constatamos no relato da Professora A, não podemos reduzir a formação apenas às atividades desenvolvidas no âmbito das reflexões pedagógicas, apesar de ser este contexto um espaço privilegiado para que os alunos e professores da EJA possam ter acesso à compreensão dos conhecimentos históricos que se inter cruzam com a sua própria história de vida.

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

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

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

Observamos que é necessário aos professores que atuam na EJA, em especial aqueles que não tiveram em seus cursos de formação um estudo direcionado a essa modalidade de ensino, uma possibilidade

para aprender o novo, abertura, comprometimento e liberdade para redimensionar suas práticas. Para tanto, é essencial uma fundamentação pedagógica que lhes permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a prática docente apresenta.

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

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

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

A partir das necessidades contextuais e exigências normativas, a formação dos profissionais da educação deve considerar a educação em e para os direitos humanos como uma necessidade estratégica, tanto no âmbito formativo como na ação educativa, daí a necessidade de compreender as representações sobre direitos humanos. Segundo as professoras entrevistadas, a representação de direitos humanos aparece como locomoção, pois permite direitos a se locomover livremente nos diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas.

Assim, torna-se visível a necessidade de uma educação voltada para a Educação em Direitos Humanos, mas a maioria dos professores ainda não possui uma formação em nível superior. Porém, devido à participação em diversos espaços,

ainda que não sejam formativos de ensino superior, têm a sua representação sobre Direitos Humanos, como veremos a seguir:

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

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

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

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

o debate sobre os direitos humanos no Brasil e na América Latina, historicamente é muito recente. Praticamente ele surge, de forma mais ampla, por mais contraditório que pareça, no período de ditadura civil e militar, de 1964 a 1985, com a participação dos movimentos sociais organizados, que começam a lutar pelos seus direitos, inicialmente, em defesa dos direitos civis e políticos, e ampliados gradativamente, nos marcos legais, para os direitos sociais, culturais, étnicos e ambientais.

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

Desse modo, o currículo escolar não pode silenciar, diante das diversas violações de direitos, e sim estabelecer um diálogo sobre as questões relacionadas aos

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria das Representações Sociais nos auxiliou a pensarmos a partir da compreensão dos sujeitos sobre a temática estudada. Portanto, este texto está imbricado com as experiências formativas vivenciadas em uma escola pública do município de Ubaitaba-Bahia, que foi pioneira na EJA. Desse modo, o nosso intuito não é apresentar considerações finais. Ao contrário, temos a intenção de apontar novas reflexões e análises no contexto da EDH na EJA. Sendo assim, nos dispusemos a mostrar as pegadas empreendidas nesta pesquisa. Como afirma Freire (1985), a prática educativa curricular implica no reconhecimento dos sujeitos, exigindo uma troca recíproca de ensino-aprendizagem e busca constante de “ser mais” que nos faz seres inacabados.

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

Nessa perspectiva, a existência de marcos legais que abordam e incluem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação, ao nomear uma base legal para o

Estado implementar novas ações, políticas e programas, encontram-se em coerência com o que é proposto pela EJA, ao reforçarem o debate pela universalização do direito humano fundamental à educação e a necessária observância das especificidades e diversidades nas quais essa se materializa.

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

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

Em se tratando da abordagem de modo aleatório, das OMEJAs recomendarem a abordagem dos conteúdos da EDH nas disciplinas de história e geografia, segundo as representações das professoras, somente se pratica de modo aleatório, ou seja, em momentos pontuais, quer sejam palestras ou quando surgem as demandas em sala de aula. Apesar disso, expressam em seus relatos que a EDH deveria ser inserida no currículo da EJA como um eixo norteador de modo transversal e/ ou interdisciplinar.

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

pois o município oferece formações pontuais, como palestras, jornadas, oficinas, entre outras.

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

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

Acerca das violações dos sujeitos de direitos, mencionadas nas representações dos atores curriculares, eles passam por diversas negações de direitos, tais como: sociais, políticas, econômicas e culturais. Entre essas, cabe destacar aquelas com maior predominância: preconceito racial e social. Essas diferenças, tratadas como desigualdades, comprometeram a permanência e o desempenho escolar dos sujeitos. Por consequência, contribuíram sobremaneira para a exclusão da educação escolar, levando a um processo de marginalização comum aos estudantes da EJA. Portanto, essas histórias devem fazer parte do currículo para EDH, porque, como nos ensina Silva e Costa (em elaboração), darão sentido e significado para o fazer pedagógico.

Esses entraves nos direcionam a pensarmos algumas possíveis recomendações para os achados desta pesquisa, entre elas que o currículo da EJA neste município deveria ser mais enfático com relação à EDH. Como relatado pelos atores curriculares, esta temática deverá ser inserida de modo interdisciplinar ou

transversal, garantindo que todas as disciplinas dialoguem com as temáticas direcionadas aos Direitos Humanos e conforme as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e o PNEDH, que indicam um currículo podendo ser organizado também de modo transversal e tratados interdisciplinarmente. Para tanto, devemos considerar que a EDH é bem mais que um componente a ser inserido na prática formativa. Ela deverá conduzir para a promoção e observância das violações de direitos, contribuindo para práticas de uma cidadania ativa.

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

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

Além disso, para contemplar tudo que foi evidenciado por este estudo, podemos recomendar que as políticas públicas deste município deverão considerar o trabalho docente, as especificidades da EJA e valorizá-las enquanto uma modalidade que poderá promover a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Observamos no percurso histórico que esta modalidade não teve a mesma atenção que as outras. Desse modo, é relevante que o município, enquanto estância micro, possa atentar-se para essas questões da precarização do trabalho docente, desenvolvendo posturas de valorização dos sujeitos, garantindo assim a promoção e a vivência da igualdade, da justiça e da cooperação.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** ED. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

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

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

FREITAS, K. S. Algumas considerações sobre a política de Educação de Jovens e Adultos e a qualidade da educação. In: SILVA, M.M. Aida. COSTA, Graça. S., LIMA,

Isabel.M.S.O. **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.

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

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

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

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

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

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