



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS,
NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL - EEDH

MARIANA MARLIÈRE LÉTTI

**EMPODERAMENTO DE ALUNOS DA EJA POR MEIO DA
COMPREENSÃO SISTEMÁTICA DAS LEIS DE AMPARO ÀS
MINORIAS SOCIAIS**

Brasília/DF

2015

MARIANA MARLIÈRE LÉTTI

**EMPODERAMENTO DE ALUNOS DA EJA POR MEIO DA
COMPREENSÃO SISTEMÁTICA DAS LEIS DE AMPARO ÀS
MINORIAS SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília (UnB) como requisito para
obtenção do grau de Especialista em Educação em e
para os direitos humanos, no contexto da diversidade
cultural - EEDH.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabrícia Teixeira Borges

Brasília/DF

2015

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 JUSTIFICATIVA	6
3 OBJETIVOS	8
3.1 Objetivo Geral	8
3.2 Objetivos Específicos	8
4 REFERENCIAL TEÓRICO	9
4.1 Diferença e Diversidade	9
4.2 Empoderamento	12
4.3 Empatia	16
5 A INTERVENÇÃO	18
5.1 Caracterização da Organização	18
5.2 Participantes do Estudo	18
5.3 O Curso	19
6 ANÁLISE DE DADOS	24
6.1 Questionário Exploratório	24
6.2 Questionário de Análise de Impacto	29
7 CONCLUSÕES	34
REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida¹. A EJA tem, portanto, uma proposta diferenciada do ensino regular e, exatamente por isto, permite uma maior flexibilidade de currículo. No entanto, esta flexibilidade é pouco explorada e o que se percebe na EJA é a reprodução dos conteúdos do ensino regular, mas de forma muito problemática, uma vez que a maior parte destes estudantes apresenta grande dificuldade em acompanhar as disciplinas formais.

Os professores que atuam na EJA, em geral, são os mesmos que dão aulas no ensino regular e, por isto, acabam simplesmente reproduzindo o método de ensino em ambas as modalidades. A educação como um todo precisa se transformar, é bem verdade, mas não entraremos nesta questão aqui, focando apenas na Educação de Jovens e adultos. Neste sentido, acreditamos que a EJA se beneficiaria muito se seu corpo docente fosse formado por educadores que, além de capacitados para ministrar as disciplinas curriculares, tivessem a formação complementar de educadores sociais, uma vez que deve-se considerar a experiência de cada indivíduo inserido no processo educacional, e não tratá-los como corpos amorfos a serem enquadrados em uma estrutura prévia.

No cenário em que vivemos, onde surgem a todo momento novos temas, problemas e conceitos, resultantes das mudanças da conjuntura política na economia globalizada, o perfil de todos os educadores precisa mudar. O novo educador precisa, portanto, conhecer, mais do que nunca, a comunidade onde atua, ser sensível aos seus problemas, conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas de vida para que, então, possa introduzir conteúdos realmente significativos que gerem empoderamento e capital social (Gohn, 2004).

¹ <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos>

Outra forte característica da EJA, além da distorção idade-série, é o fato de seu público ser formado, basicamente, de pessoas que se encontram nas classes menos abastadas da sociedade. Logo, o acesso ao conhecimento formal é restrito, bem como é grande a dificuldade do acesso às informações virtuais. Os alunos da EJA apresentam, portanto, um vasto conhecimento de vida prática, mas uma grande lacuna no conhecimento formal. No entanto, apesar das características em comum, o público da EJA é, fundamentalmente, heterogêneo, e se pensarmos na comunidade como um todo, há uma diversidade muito grande de renda, de idade, gênero, cultura, etc. Neste sentido, faz-se necessário, também, uma abordagem que promova a empatia.

Partindo, portanto, do conhecimento prévio dos estudantes da EJA e da realidade vivida por eles, optamos pelo foco na experiência e não no pragmatismo curricular, uma vez que "o pragmatismo não leva à construção de alternativas porque ele é imobilizador, não apresenta saídas. A única saída é a espera: que façam por nós. Ele não preconiza a participação, congela-a" (Gohn, 2004, p.24). Nossa intenção é que os estudantes da EJA sejam protagonistas de suas próprias lutas e, para tanto precisam conjugar suas experiências pessoais com novas experiências, pois a experiência é o lugar de formação do sujeito.

A "experiência" é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos realidade. Donde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a "verdade" mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado (...) contra a ideia de um sujeito da experiência já plenamente constituído a quem as experiências acontecem, a experiência é lugar de formação do sujeito (Brah, 2005, p. 360).

Neste sentido, questionamos: a implementação do estudo das leis específicas de amparo às minorias sociais na educação de jovens e adultos auxiliaria na formação de cidadãos mais empoderados e preparados para garantir seus direitos, cumprir seus deveres e auxiliar um próximo em necessidade?

2 JUSTIFICATIVA

A questão da falta de compreensão de seus direitos está sempre presente e ligada à violência sofrida pelas minorias sociais. Embora as leis visem proteger os grupos mais vulneráveis da sociedade, o aparato policial e judiciário do Brasil ainda é permeado por preconceitos e discriminações e, por isso, os indivíduos menos informados são facilmente dissuadidos de ir em busca de seus direitos. Além disso, embora seja clara a necessidade das minorias sociais entrarem em contato com as legislações que as amparam, o estudo destas não é fornecido pelo Estado.

O estudo das leis no ensino regular, embora já muito pensado, sempre esbarra na obrigatoriedade de uma grade curricular que contemple todos os temas cobrados nos vestibulares. Esta "disciplina" acaba sendo vista, em geral, como um conteúdo que vem para sobrecarregar o estudante que já possui cerca de 12 matérias para compreender. Acreditamos que apenas a reformulação completa do currículo do ensino regular seria capaz de promover uma nova visão de educação, mas enquanto estudante de especialização, temos que ter consciência das nossas limitações. Por este motivo, optamos por fazer a intervenção na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo sistemático das leis de amparo às minorias sociais na EJA, tendo em vista a maior flexibilidade de seu currículo, é um objetivo fácil de ser alcançado, mas sem deixar de ser gigante nas perspectivas de transformação social de cada um dos alunos envolvidos e sua respectiva comunidade.

O empoderamento de indivíduos em situação de vulnerabilidade é, na nossa opinião, uma das mais fortes ferramentas de mudança social, uma vez que não se muda a sociedade apenas com a participação no plano local, micro, mas é a partir do plano micro que se dá o processo de mudança e transformação na sociedade. É no plano local que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região. O local onde ocorrem as experiências é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano. O local gera capital social quando gera auto confiança nos indivíduos de uma localidade, para que superem suas dificuldades. Gera, também, coesão social, forças emancipatórias, fontes para

mudança e transformação social. Afinal, uma sociedade democrática só é possível pelo caminho da participação dos indivíduos e grupos sociais organizados (Gohn, 2004).

No entanto, empoderar, no sentido de angariar recursos que permitam aos indivíduos terem voz em uma sociedade que não os enxerga, como veremos mais adiante, depende do acesso a recursos e conhecimentos que, na maioria das vezes, não estão disponíveis para estes grupos. São necessárias, portanto, ações estratégicas mais ou menos coordenadas e intervenções externas de indivíduos e organizações, sobretudo em âmbito local, mas sempre com o cuidado de não caminhar no sentido dos assistencialismos.

É preciso, portanto, pensar em ações que se desestabilizem determinados modelos em que são baseados os direitos para humanos específicos que, em geral, são entendidos dentro de uma visão essencialista e universalizante. Pretendemos, dentro de uma perspectiva ética e estética, defender outros tipos de direitos humanos mediante a conquista de direitos locais e processuais, além de pensar formas alternativas de conhecimento que geram, no cenário contemporâneo, outras práticas de produção da subjetividade e dos direitos humanos. Dessa forma, entende-se o papel dos e das docentes não apenas como simples transmissores e reprodutores de conhecimentos e visões de mundo, mas como produtores de conhecimentos e de práticas sociais, que se envolvem nos processos subjetivadores, tanto docente quanto discente (Nascimento e Delmondez, 2015).

É neste sentido que nossa intervenção age. Ela se propõe a agir a partir de formas alternativas de conhecimento que irão gerar, no cenário contemporâneo, outras práticas de produção da subjetividade e dos direitos humanos. Uma ação com "capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos - os novos educadores sociais - atores fundamentais na organização e o desenvolvimento do projetos" (Gohn, 2004, p. 23). O estudo sistemático das leis de amparo às minorias sociais, bem como os exercícios de empatia, se fazem extremamente úteis, portanto, na busca por reequilibrar as estruturas de poder na sociedade, de desmistificar o outro, de construir redes de solidariedade e aumentar os poderes da sociedade civil na gestão de seus próprios assuntos.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Implementar, no Centro de Ensino Fundamental (CEF) Dra. Zilda Arns, na Educação de Jovens e Adultos, um curso para o estudo sistemático de leis específicas de amparo às minorias sociais, com o objetivo de auxiliar na formação de cidadãos mais empoderados e preparados para garantir seus direitos, cumprir seus deveres e auxiliar um próximo em necessidade.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar o nível de conhecimento das leis específicas de amparo às minorias sociais que os estudantes do 3º ano do 3º segmento da EJA do CEF Dra. Zilda Arns possuem.

- Promover o estudo sistemático de algumas leis específicas de amparo às minorias sociais com os estudantes do 3º ano do 3º segmento da EJA do CEF Dra. Zilda Arns.

- Promover alguns exercícios de empatia.

- Analisar o impacto do curso no empoderamento dos estudantes diante de seus direitos e deveres.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O entendimento das minorias sociais como cidadãos de direitos é, apesar de óbvia, um ponto central e problemático de toda a questão da desigualdade. A falta de conhecimento perpetuada por séculos de restrição ao acesso escolar, o incentivo ao individualismo, que não nos deixa enxergar as dificuldades do outro, e à conformidade, que nos mantém presos à tradições ultrapassadas e preconceituosas, conseguem nos manter apáticos a toda injustiça que nos cerca.

Tendo isto em mente, para que seja possível romper com este ciclo de vulnerabilidade e prover aos grupos minoritários ferramentas de luta, se faz necessária a compreensão de conceitos como: diferença, diversidade, empoderamento e empatia. A partir da revisão dessas teorias, poderemos vislumbrar de forma mais completa os caminhos que já foram percorridos, os que renderam frutos e os que acabaram em becos sem saída, de tal forma que nossos esforços poderão se concentrar em ações mais efetivas na instrumentalização de grupos vulneráveis na superação de sua própria condição.

4.1 Diferença e Diversidade

A existência do indivíduo começa ainda antes do nascimento. Enquanto seres humanos, em termos históricos, culturais e sociais, nossa identidade vai se processando no interior da família, às vezes antes mesmo da concepção. Os pais concebem a criança simbolicamente a partir do momento que pensam na possibilidade de sua existência futura. Imaginam e conversam sobre seus desejos, dúvidas, preocupações, definem sua preferência sobre aparência e sobre as características da criança. Neste sentido o indivíduo não pode ser pensado fora de sua historicidade, da cultura e da sociedade. Ao nascer, no entanto, a criança se mostra um ser radicalmente novo e, a partir daí, têm início não apenas o diálogo, mas o embate entre as imagens criadas pela sociedade e a imagem do “novo ser” propriamente dito (Pulino, 2015).

A criança que nasce, apesar de ter acabado de “estrear” na sociedade, já é encarada como um outro entre nós.

Ele é visto como um outro porque é sempre algo diferente da materialização, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou

do reaparecimento de uma perda. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo, uma origem absoluta, um verdadeiro início (Larrosa, 2000, p. 187).

Neste sentido, mesmo um bebê gerado no seio de uma família "igual", já nasce um "diferente". Mas o que seria esta igualdade baseada na diferença?

A noção de igualdade com base na diferença entre os seres humanos tem como marco os movimentos sociais e políticos de ultradireita do final do século XVIII e início do XIX. Os ideais contrários à Revolução francesa passaram a pautar a diferença com uma atribuição negativa pela forma fixa de sua incompleta representação atribuída pelo estereótipo. Já no século XX, o foco nas diferenças passou a ser encarado de uma forma completamente distinta. Novos estudos e concepções mostraram que a identidade não é uma coisa fixa e única, mas mutável e plural. A partir de então, os movimentos sociais passaram a enxergar o diferente por meio de novas perspectivas identitárias e a diferença passou a ser marcada com uma atribuição positiva (Nascimento e Delmondez, 2015).

No entanto, as pessoas consideradas diferentes, por quem as apreende, ou seja, o outro, continuam sendo historicamente marginalizadas. Como expressam o desconhecido, geram medos e desconfianças.

A construção da diferença pode ser explicada a partir da identidade. Primeiramente, esta alude a um processo de auto-referência e de preservação de um "eu" que se contrapõe ao outro, o diferente do "eu" ou de um "nós" que se vê ameaçado pela diferença - eles, os outros são diferentes (a auto-referência converte-se numa lógica de obsessão de hetero-referência) (Nascimento e Delmondez, 2015, p. 3).

Mesmo categorias das quais todos fizemos parte um dia, como a das crianças, e das quais faremos parte no futuro, como a dos idosos, causam estranhamento, o que os coloca em uma situação de vulnerabilidade e/ou de resistência à sua condição de vulnerabilidade.

Mas como a diferença designa o "outro"? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual é a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? Como a diferença é interiorizada nas paisagens da psique? Como são os vários grupos representados em diferentes

discursos da diferença? A diferença diferencia lateral ou hierarquicamente? Para compreender todos estes questionamento, Brah (2006) sugere quatro formas de conceituar a diferença: a diferença como experiência, a experiência como relação social, a diferença como subjetividade e a diferença como identidade.

A diferença como experiência é pautada na necessidade de distinguir a diferença como marcador de distintividade de nossas “histórias” coletivas da diferença como experiência pessoal inscrevendo a biografia individual. Esses conjuntos de “diferenças” articulam constantemente, mas não podem ser “lidas” uma a partir da outra.

O conceito de “diferença como relação social” se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais. Isso quer dizer que destaca a sistematicidade através das contingências.

Como subjetividade, a diferença precisa de molduras conceituais que possam tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo sociais e subjetivos e podem, portanto, nos ajudar a entender os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir posições específicas de sujeito que são socialmente produzidas.

Por fim, a diferença como identidade parte do princípio de que esta não é fixa nem singular. A identidade é uma multiplicidade relacional em constante mudança, mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. De fato, a identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade e estabilidade. É como se tivesse um núcleo em constante mudança e que, a qualquer momento, é enunciado como o “eu” (Brah, 2006).

Percebe-se, portanto, que a diferença é naturalizada e se transforma em um traço cultural porque é um contraponto ao conceito de identidade. Todavia, vale lembrar que a diferença corresponde ao desigual, contudo não está nela o cerne da desigualdade. Ela nos alerta para a diversidade cultural, questão que hoje, aflige o mundo contemporâneo – grande preocupação dos direitos humanos na atualidade.

Seja qual tenha sido o registro em que a noção de diferença se inscreveu, ela conseguiu explicar a existência das diferenças entre os diferentes grupos de uma dada sociedade. Trata-se, portanto, de refletir acerca desses termos a partir das metamorfoses que o contemporâneo tem imputado (Nascimento e Delmondez, 2015).

A escola, por ser um espaço privilegiado para estas reflexões, vem sendo muito demandada, pelo Estado, pela sociedade civil e pelos movimentos sociais, para que assuma seu papel de agente fomentador da transformação.

As transformações sociais, em nível global, afetam a educação brasileira de hoje e promovem reformas político-educacionais que trazem novos imperativos pedagógicos e curriculares. Sob a nomenclatura “atenção à diversidade” muitos programas e ações governamentais visam a mobilizar estratégias de promoção e valorização das diferenças. No entanto, é preciso analisar criticamente tais projetos, como têm sido realizados, pois, infelizmente, tais projetos político-pedagógicos podem apontar outros processos de exclusão. É preciso discutir os desafios postos à escola, pela diversidade cultural contemporânea e pelas situações referentes à diferenciação do outro que o leva a exclusão do processo educativo. A pergunta que se coloca é: quem são os sujeitos incluídos/excluídos no/do contexto educativo? Quem é esse outro deslocado de um eixo de centralidade, nesse caso, o eixo da inclusão? É possível pensar que a exclusão não pode estar no sujeito, pode não ser do sujeito; no entanto, perpassa pela cultura e atravessa as práticas de subjetivação pelas quais os sujeitos formam a si mesmos (Nascimento e Delmondez, 2015, p. 5).

Neste sentido, é importante que os projetos que visam “valorizar as diferenças” tenham um viés de empatia, que garantirá o reconhecimento do outro como parte do eu, e empoderamento, que garantirá aos estudantes acesso às informações e conhecimentos que os instrumentalizará para lutar por seus próprios direitos e se solidarizar com a luta do próximo.

4.2 Empoderamento

O conceito de empoderamento não tem uma origem certa. Tantos os movimentos feministas como o movimento American Blacks clamam ter cunhado o termo. Sabe-se, no entanto, que é na interseção com o gênero que o conceito de empoderamento se desenvolve em nível teórico como instrumento de intervenção na realidade. Nos anos 1970 feministas e grupos de mulheres espalhadas pelo mundo passaram a conceitualizar e implementar estratégias de

empoderamento. Com isto, estas mulheres visavam romper com os padrões que impediam a participação e a cidadania plena das mulheres (Iorio, 2002). Dentro do campo do desenvolvimento, o movimento feminista dos anos 1970 reconhece a origem do empoderamento nas ciências sociais e o define a partir da ideia de “poder sobre”. Nesta conceitualização, uma pessoa ou um grupo de pessoas tem a capacidade de controlar as ações ou as possibilidades de outros. Esse controle pode ser evidente ou oculto, pelo uso da força física ou internalizado por meio de processos psicológicos. Ele pode, inclusive, ser muito sutil, levando o sujeito a situações de opressão internalizada, onde o uso do poder evidente não é mais necessário (Iorio, 2002). Porém, esta estratégia de empoderamento não propunha mudanças estruturais, uma vez que enxergava o poder como uma “substância” transferível, “tomável” e finita, ou seja, se um ganha, é porque outro perdeu.

Novas conceitualizações de empoderamento, com foco no processo e não no resultado, começam a aparecer no final dos anos 1970 e início dos 1980. Surgem, então, as ideias de “poder para”, “poder com” e “poder de dentro”.

É importante diferenciar os vários tipos de exercício de poder. O poder sobre como controle que pode ser respondido com resistência ou aceitação. O poder para como um poder generativo ou produtivo que cria possibilidades e ações sem dominação. Pode-se também diferenciar o poder com, que envolve um sentido de que o todo é maior do que a soma das partes, especialmente quando um grupo enfrenta os problemas de maneira conjunta. A união faz a força. Muitas pessoas agindo juntas podem produzir mudanças mais facilmente. Há também o poder de dentro, que é a força espiritual que reside em cada um de nós e que nos faz humanos é a base da auto-aceitação e do auto-respeito, que por sua vez significa o respeito e aceitação dos outros como iguais. Este poder pode permitir que uma pessoa mantenha uma posição ainda que a grande maioria possa estar contra. Empoderamento não é somente o resultado de se alcançar o poder sobre, mas pode ser também o desenvolvimento de poder para, poder com ou poder de dentro. Estes tipos de poder não são finitos (com princípio e fim), mas ele pode crescer com o seu exercício. Um grupo exercendo estes poderes não necessariamente reduz o poder dos outros. Nesta perspectiva de empoderamento, a compreensão da dominação está associada às relações de poder, que são múltiplas e estão profundamente enraizadas em sistemas de redes sociais. O empoderamento de pessoas ou grupos nesta perspectiva não implica necessariamente a perda de poder de outros, embora implique mudanças que podem levar a que isso possa ocorrer (Iorio, 2002, p.23).

Já nos anos 1990, percebe-se a expansão do conceito para outras áreas do debate sobre desenvolvimento. O reconhecimento da necessidade de se

empoderar as pessoas em situação de vulnerabilidade passa a ser percebido, com maior ou menor ênfase, como uma condição para o sucesso de políticas, programas, ou mesmo projetos. A ampliação do uso do conceito e de estratégias de empoderamento colocou, no entanto, o desafio de embasar este conceito de forma que o seu uso não fosse apenas uma moda no campo do desenvolvimento, mas sim que produzisse mudanças nas práticas e políticas destes atores (Iorio, 2002).

Neste mesmo sentido, apesar da ausência de consenso sobre a origem do termo, é ponto passivo que a palavra empoderar possui origem na língua inglesa - *empowerment* -, e que, quando traduzida para o português deve haver o cuidado para que sua interpretação não esteja como autorizar, habilitar ou permitir (Stotz e Araújo, 2004). É possível encontrar na literatura brasileira definições que, ao contrário de objetivarem o fortalecimento das minorias sociais, servem mais como instrumento de controle e legitimação de práticas assistencialistas. Empoderar "seria uma abordagem voltada para melhorar a situação e a posição dos grupos mais vulneráveis" (Kleba e Wendausen, 2009, p.735), e não uma com o objetivo de fortalecer estes grupos por eles mesmos.

Os autores brasileiros vêm trabalhando com dois sentidos para empoderamento:

um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia, e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc, em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho assistencial (Kleba e Wendausen, 2009, p.735).

Acreditamos e, por isto nosso trabalho segue este entendimento, que o empoderamento, muito mais do que ser fornecido ou realizado para pessoas ou grupos, se realiza em processos em que os grupos de minorias sociais se empoderem a si mesmos. No entanto, para que isto aconteça, profissionais ou agentes externos podem auxiliar na criação de espaços que permitam, favoreçam e sustentem processos de empoderamento, que fomentarão situações de ruptura e mudanças de cursos de vida.

Através desse processo, pessoas renunciam ao estado de tutela, de dependência, de impotência, e transformam-se em sujeitos ativos, que lutam para si, com e para os outros por mais autonomia e autodeterminação, tomando a direção da vida nas próprias mãos (Herriger *in* Kleba e Wendausen, 2009, p.735).

A noção de empoderamento também está muito próxima da de autonomia. Autonomia se refere à capacidade do sujeito, ou dos grupos, de decidirem sobre questões relacionadas à sua vida e escolher entre os vários caminhos que podem seguir, dentro das várias esferas de ação. "Trata-se, portanto, de um atributo, mas também de um processo pelo qual se auferem poderes e liberdades positivas e negativas" (Horochovski e Meirelles, 2007, p. 486) . Empoderar também tem uma perspectiva emancipatória quando, no processo, "indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitem ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão" (Horochovski e Meirelles, 2007, p. 486).

Esta compreensão ampla que agrega empoderamento, autonomia e emancipação já era encontrada nas obras de Paulo Freire (1992) que afirmava que a pessoa, grupo, ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e a se fortalecer. Para Freire, empoderar deriva da ideia de "libertação do oprimido", da conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica, física ou de qualquer outra natureza (Valoura, 2006).

Empoderamento, para nós, portanto,

significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. Envolve práticas não tradicionais de aprendizagem e ensino que desenvolvam uma consciência crítica (Kleba e Wendausen, 2009, p.736).

Empoderar implica em reconhecer as pessoas como cidadãos de direito, capazes de se defender e resolver seus próprios problemas. Restando aos técnicos o papel de mediadores, apoiadores no processo de fortalecimento destes grupos que caminham no sentido de encontrar e implementar suas próprias soluções.

Além disso, empoderamento gera capital social, um bem precioso para a vida em sociedade. O capital físico refere-se apenas a objetos físicos e capital humano apenas à propriedades dos indivíduos, já o capital social vai se referir à conexão entre indivíduos, redes sociais e às normas de reciprocidade e lealdade que nascem deles (Gohn, 2004), características fundamentais para o equilíbrio da vida social. No entanto, para que o capital social seja gerado há a necessidade, também, de exercícios de empatia, uma vez que a reciprocidade e a lealdade dificilmente ocorre entre seres que não se enxergam como pares.

4.3 Empatia

A empatia é um exercício sensorial. Experimentar empatia equivale a “calçar os sapatos” de alguém. Conceitualmente, empatia pode ser definida como “uma habilidade social constituída de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental” (Motta, Falcone, Clark e Manhães, 2006, p.524). O componente cognitivo consiste na capacidade de adotar a perspectiva do outro e inferir seus pensamentos e sentimentos. Em termos afetivos, a empatia é caracterizada por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação com o bem-estar de outras pessoas. Por fim, o componente comportamental consiste em transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva da outra pessoa, de tal maneira que esta se sinta profundamente compreendida (Falcone, 1999).

Quando em situação de interação, a habilidade empática ocorre de duas formas: a primeira reside em torno da compreensão da perspectiva e dos sentimentos da pessoa-alvo e da experimentação, por parte do indivíduo que empatiza, do que está acontecendo com ela naquele momento; a segunda etapa consiste em comunicar este entendimento de forma sensível. “A compreensão empática inclui prestar atenção e ouvir sensivelmente. A comunicação empática de entendimento inclui verbalizar sensivelmente” (Falcone, 1999).

Estes três componente são, também, os responsáveis pela diferença entre empatia, simpatia e angústia pessoal. Enquanto a empatia consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, a simpatia refere-se a uma intensa preocupação com o sofrimento do outro. Simpatia consiste em sentir *por* outra pessoa e, geralmente, refere-se a sentimentos de tristeza ou lamento. A empatia seria o sentir *com* outra pessoa. A angústia pessoal, por outro lado, deve-

se à experiência de um estado aversivo, como ansiedade ou preocupação, que não é congruente com o estado de outra e que leva a uma relação auto-orientada e egoísta. Desta forma, a empatia é diferente da angústia pessoal porque não é, em sua essência, uma resposta egoísta nem orientada para os outros (Cecconello e Keller, 2000).

Se a sensibilidade para com a dor do outro já é algo raro em um mundo que preza cada vez mais pelo individualismo, é ainda mais, dentro de um sistema de ensino voltado para o mercado de trabalho. Logo, quando pensamos em uma educação para a sensibilidade, estamos apontando para uma pedagogia voltada para a experiência sensível. No momento histórico em que vivemos, é fundamental o esforço de incentivar nos estudantes o exercício de se colocar no lugar do outro. Quando trabalhamos estratificações sociais, por exemplo, pode ser difícil que um indivíduo do gênero masculino compreenda o que é o machismo, ou que um branco enxergue uma atitude racista. Porém, este exercício não é fácil, uma vez que enxergamos o mundo a partir de nossas próprias vivências, como vimos anteriormente.

Nossas escolas estão longe de serem ambientes que primam pelo ensino do respeito ao outro. O discurso da igualdade encontrado em nossas salas de aula não possuem nada além do objetivo de tornar invisível qualquer pessoal que não se encaixe nos padrões hegemônicos de gênero.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural (Bento, 2011).

5 A INTERVENÇÃO

5.1 Caracterização da organização

O CEF Dra. Zilda Arns foi criado em 2008 com o nome de CEF 01 do Itapoã com o objetivo de atender à demanda da população da cidade por uma escola perto de casa. Enquanto a escola estava sendo construída, os alunos foram atendidos em escolas do Plano Piloto e no anexo do Centro de Ensino Médio do Paranoá. Foi apenas em fevereiro de 2010 que o Centro de Ensino Fundamental 01 do Itapoã foi inaugurado, agora com o nome de CEF Dra. Zilda Arns, e abriu suas portas para a sua comunidade.

A escola pública é um espaço que possibilita a participação de toda a comunidade escolar, interagindo e contribuindo para que bons resultados sejam alcançados. Neste sentido, o CEF Dra. Zilda Arns aposta em um ambiente interativo onde alunos, professores, servidores e comunidade se sintam integrados e comprometidos na busca da qualidade educacional e, por isto, está inserida em vários programas do MEC e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tais como: Escola Aberta aos Finais de Semana, Educação Integral, Esporte a Meia Noite e o Programa Saúde na Escola – PSE, todos voltados para a integração da comunidade escolar e para a melhoria educacional.

No entanto, o CEF Dra. Zilda Arns abriga, dentro de suas paredes, duas realidades muito distintas. Também a partir de uma demanda da comunidade, inclusive daqueles indivíduos que trabalharam na construção da escola, foi disponibilizada, no turno noturno, a EJA - Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, a instituição que foi construída para abrigar apenas crianças no ensino fundamental, precisou de adaptar para acolher jovens e adultos em defasagem escolar.

5.2 Participantes do estudo

O CEF Dra. Zilda Arns possui, no total, 60 turmas e 2150 alunos, sendo 40 turmas e 1403 estudantes do ensino fundamental regular, nos turnos matutino e vespertino, e 20 turmas e 747 alunos no EJA (noturno).

Para esta pesquisa, trabalhamos apenas com turmas do terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Nossos sujeitos foram, portanto, três turmas do 3º ano do 3º segmento, cerca de 90 estudantes que estão terminando os estudos básicos. As turmas apresentam um perfil heterogêneo de estudantes, com alunos de 18 a 50 anos, de ambos os gêneros. É possível encontrar indivíduos se aproximando da aposentadoria, bem como aqueles que ainda não tiveram seu primeiro emprego. Em relação à situação socioeconômica e cultural, praticamente todos os estudantes que frequentam esta escola são moradores do Itapoã e se encontram economicamente enquadrados na baixa classe média².

5.3 O curso

Por uma questão de conveniência, uma vez que a pesquisadora é a docente desta disciplina na escola, o curso foi realizado nas aulas de sociologia, que acontecem semanalmente, com a duração de 50 minutos. A intervenção aconteceu durante todo o 1º semestre de 2015. Foram realizados 20 encontros, totalizando 16 horas-aula.

Inicialmente, pretendia-se abordar quatro leis voltadas ao amparo das minorias sociais: a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o Estatuto do Idoso. No entanto, devido às paralisações do início do ano, bem como a possibilidade de greve apontada pelo Sindicato dos Professores, a educadora, juntamente com os estudantes, julgaram por bem reduzir para apenas três leis. Depois de um debate sobre a utilidade imediata de cada uma das leis na vida dos alunos, por meio de uma votação, decidiu-se estudar apenas a Lei Maria da Penha, o ECA e a CLT, deixando o Estatuto do Idoso para uma outra oportunidade.

Devido à dificuldade de xerox na escola, foram disponibilizadas apenas 2 cópias impressas de cada lei para cada turma. No entanto, para driblar este obstáculo, lançamos mão do aplicativo de celular WhatsApp. Um grupo do curso foi criado e todas as leis foram disponibilizadas digitalmente nele. Desta forma, os

² O Governo Federal define como classe média quem tem renda entre R\$ 291 e R\$ 1.019. Dentro dessa definição, divide a classe média em três grupos: a baixa classe média, composta por pessoas com renda familiar per capita entre R\$ 291 e R\$ 441, a média classe média, com renda compreendida entre R\$ 441 e R\$ 641 e a alta classe média, com renda superior a R\$ 641 e inferior a R\$ 1.019.

Fonte: <http://www.sae.gov.br/site/?p=17351#ixzz3A73KIVHR>

alunos puderam baixar as leis para seus dispositivos móveis, acessando-as durante as aulas e em qualquer outro momento que julgaram necessário, além de poderem discutir e tirar dúvidas dentro do grupo a todo momento.

Para a organização em sala, dentro de cada turma de 30 alunos, foram formados, aleatoriamente, 3 agrupamentos de 10 pessoas. Estes grupos perduraram o semestre inteiro e trabalharam juntos em todas as aulas.

O curso foi dividido em 3 ciclos:

Ciclo 1 (8 aulas) - Neste primeiro ciclo tivemos a apresentação do projeto, a aplicação do questionário de controle, a organização dos grupos e as “rodadas de leis”. Estas “rodadas” consistiam no estudo sistemático, porém relativamente breve, de cada uma das leis. Durante 2 aulas, cada grupo ficou responsável pelo estudo de uma das leis e pela elaboração de 3 perguntas e respostas sobre os aspectos mais importantes dela, segundo a visão do grupo. Ao final de 6 semanas, todos os grupos já haviam estudado as três leis e apresentado para a turma os pontos que julgaram mais interessantes.

Ciclo 2 (8 aulas) - No segundo ciclo, uma vez que todos já haviam entrado em contato com o estudo da Lei Maria da Penha, do ECA e da CLT, foi fixado uma lei por grupo. Esta divisão foi feita pelos próprios estudantes, que optaram por se aprofundar no estudo da lei que mais fez sentido na sua realidade. Deste modo, durante os 2 meses seguintes cada grupo ficou responsável por realizar, juntamente com a professora, o estudo sistemático e aprofundado da lei escolhida. Embora o estudo tenha acontecido de forma setorizada, com o objetivo de organizar e otimizar o tempo, a troca de experiências sempre foi contínua entre todos, seja em sala de aula ou no grupo do WhatsApp. O fechamento deste ciclo consistiu na elaboração de uma “cartilha de dúvidas”, composta de 10 perguntas e respostas. O combinado era que esta cartilha deveria ser feita pensando em questões reais e que eles tinham antes de estudar a lei. Perguntas como “quando a lei foi feita” ou “quem aprovou a lei”, por exemplo, foram consideradas inúteis por eles. Já questões como “qual o endereço da delegacia da mulher mais próxima do Itapoã” ou “qual o contato do conselho tutelar da região” estiveram muito presente nas cartilhas. Outro combinado foi que todas as cartilhas seriam impressas e deveriam caber em uma única folha para que ficasse fácil a reprodução e distribuição para a comunidade.

Ciclo 3 (4 aulas) - O terceiro e último ciclo consistia na aplicação dos estudos em uma realidade. A ideia inicial era levar uma pessoa que estivesse em situação de vulnerabilidade e precisasse de orientação sobre seus direitos para dentro da sala de aula. O grupo que se aprofundou no estudo da determinada lei e que poderia amparar o indivíduo em necessidade ouviria a sua história e o ajudaria provendo-o de informações importantes sobre a lei. No entanto, não conseguimos encontrar pessoas dispostas a mostrarem seu rosto e contarem sua história abertamente em sala de aula, algumas com receio de retaliações, outras simplesmente com vergonha. A solução encontrada foi, então, a coleta de alguns dados em comum às várias histórias que tivemos contato e a gravação de um vídeo com um "ator" simulando a história de uma pessoa real. Optamos por não contar para os estudantes esta estratégia com o objetivo de não perder o engajamento e a empolgação em que eles se encontravam diante da perspectiva de ajudar uma pessoa real.

Neste sentido, foram filmados 3 vídeos utilizando recursos que impediam o reconhecimento facial e de voz: o primeiro, com uma personagem feminina contando a sua história de agressão por parte do marido e da sogra e com dúvidas sobre o que aconteceria com os filhos caso ela denunciasse o pai, se as agressões verbais da sogra também se enquadrariam na Lei Maria da Penha, para onde ela poderia ir uma vez que morava com marido na casa da sogra, onde poderia ir para denunciar, se precisava de advogado para entrar com a denúncia, se os filhos teriam algum acompanhamento psicológico já que viam a mãe ser agredida constantemente, onde ela poderia ir para se profissionalizar e tentar arrumar um emprego, etc.

O segundo vídeo, voltado para a aplicação da CLT, contava com um homem de cerca de 30 anos que, depois de ter sofrido um acidente indo para o trabalho, ficou afastado por 5 meses. O sujeito apresentou todos os atestados à empresa, mas nunca recebeu o salário durante este período. Além disso, quando retornou ao trabalho, foi demitido sem justa causa. Ele tinha dúvidas sobre quem deveria ter pago seu salário durante o afastamento, se o fato do acidente ter acontecido a caminho do trabalho configuraria acidente de trabalho, a quem ele deveria recorrer para reclamar seus direitos, onde ficava a delegacia de trabalho, se ele podia ter sido demitido no seu retorno, se ele tinha direito a férias, 13º, etc.

O último vídeo era de uma mãe solteira. Ela tinha 3 filhos, e o mais velho estava com 12 anos de idade. A criança, segundo a mãe, não queria estudar. Não importava os esforços da mãe para deixá-lo na porta da escola, ele dava um jeito e fugia. Nessas fugas, se envolveu com garotos mais velhos e, junto com eles, começou a praticar pequenos furtos. Para tentar ter mais controle sobre o filho, a mãe o tirou da escola e o colocou para trabalhar na mesma loja que ela. No entanto, após uma denúncia, o conselho tutelar entrou em contato e disse que ela não poderia tirar o filho da escola e colocá-lo para trabalhar, sob pena de perder a sua guarda. Com o filho novamente na rua enquanto ela trabalhava, voltou a se envolver com os maiores e acabou sendo preso em flagrante durante um assalto. A mãe tinha muitas dúvidas. Queria saber porque não podia colocar o filho pra trabalhar, se o conselho tutelar só servia para punir os pais, quais eram as punições que o filho podia sofrer pelo delito cometido, se havia algum lugar onde ela poderia levá-lo para ter um acompanhamento psico-pedagógico, onde ela poderia procurar ajuda psicológica para ela mesma, uma vez que não estava “dando conta”, entre várias outras.

Após a apresentação de cada vídeo, os estudantes responderam dúvida a dúvida e ainda deram várias dicas e conselhos para o indivíduo em necessidade. No final desta dinâmica, quando todos os grupos já haviam aconselhado seus sujeitos, fizemos uma aula de fechamento, onde avaliamos todo o conhecimento adquirido e as repercussões dele no dia a dia de cada um.

Exercícios de empatia: Os exercícios de empatia foram feitos no decorrer de todo o curso. Tivemos um primeiro momento mais específico e os demais foram sendo inseridos juntamente com o estudo sistemático das leis. Este primeiro momento foi organizado da seguinte maneira: foi pedido a todos os estudantes que escolhessem uma minoria social. Sugeriu-se que optassem por uma das minorias cujas leis de amparo seriam estudadas, mas não foi uma determinação. A única exigência era que eles evitassem escolher uma minoria da qual faziam parte.

A partir da escolha da minoria eles foram, então, orientados a escrever uma biografia, fictícia ou não, sobre uma pessoa que fizesse parte deste grupo social. Eles deveriam escrever em 1ª pessoa e pensar nos detalhes da vida deste indivíduo como se fossem eles próprios: onde nasceu, quem foram os pais, onde

cresceu, como foi a infância, quantos anos tem hoje, quais foram as dificuldades que enfrentou durante a vida, quais são os sonhos que ainda quer realizar, quais as violências que já sofreu, quais já causou, que tipo de atitude tem diante dos obstáculos que a vida colocou em seu caminho, que tipo de ajuda gostaria de receber, etc. A partir deste exercício os estudantes puderam se colocar no lugar do outro, questionando seus próprios preconceitos e refletindo sobre o lugar e o papel de cada um na sociedade.

Esta atividade foi pensada para o início do curso porque possibilitaria o despertar da empatia e da reflexão sobre as dificuldades que as minorias, cujas leis de amparo iríamos estudar, passam diariamente. Julgamos que o exercício surgiu efeito pois, além de se empenharem bastante na criação das histórias, se apegaram aos seus personagens, mostrando uma sensibilidade e solidariedade com a dor do outro.

A empatia, conforme dito anteriormente, continuou sendo trabalhada no decorrer do curso, por meio de debates e conversas que sempre buscavam trazer histórias de pessoas reais e, também, pela dinâmica do ciclo 3, que permitia que eles interagissem (na visão deles) com essas pessoas. Por meio do ciclo 3 eles puderam colocar em prática toda a empatia trabalhada durante o curso pois, diante de um indivíduo vivendo uma dificuldade real, se comportaram de forma extremamente respeitosa e cuidadosa, indo além dos conselhos legais e oferecendo, inclusive, ajuda prática.

6 ANÁLISE DE DADOS

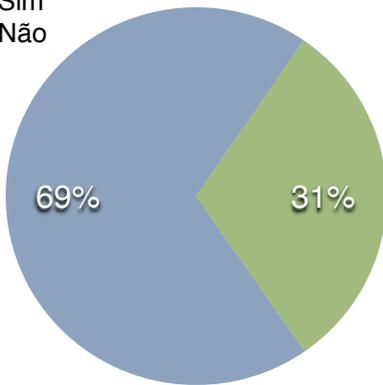
Diante da preocupação de formular um curso que fizesse sentido dentro da realidade de uma comunidade de pessoas em situação de vulnerabilidade, julgamos importante lançar mão de um questionário exploratório. Da mesma forma, para compreendermos melhor o impacto do curso neste grupo e pensar nos seus possíveis desdobramentos, bem como no aperfeiçoamento da estratégia para sua replicação no futuro, aplicamos um segundo questionário.

6.1 Questionário exploratório (anexo 1)

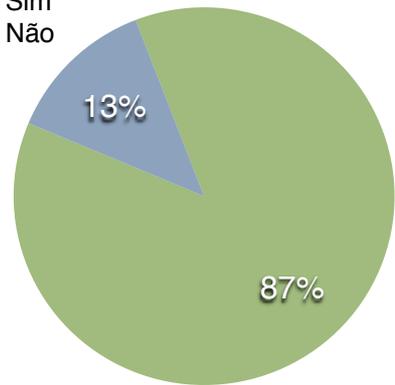
No início do curso, foi aplicado um questionário com o objetivo de apreender a realidade do grupo, bem como avaliar o nível de conhecimento que eles possuíam das leis de amparo às minorias sociais e como as enxergavam em seu dia-a-dia. 78 sujeitos de 18 a 51 anos responderam ao instrumento, sendo 47 mulheres e 31 homens. Em relação aos dados pessoais, como a presença de crianças e idosos em casa, relações trabalhistas e contato com mulheres agredidas, temos os seguintes resultados:

Com base nos dados apresentados anteriormente, podemos perceber que a maioria dos estudantes do curso possuem crianças em casa (69%), o que pode explicar o grande interesse em estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em contraposição, apenas 13% convivem, em suas residências, com idosos, o que justificaria a escolha do grupo em, ao ter que eliminar uma das leis a serem estudadas, optarem por retirar o Estatuto do Idoso. Foi possível perceber também, que a maioria dos sujeitos trabalha (78%), embora a quantidade daqueles que o fazem com a carteira assinada (56%) seja bem próximo daqueles que atuam informalmente (44%).

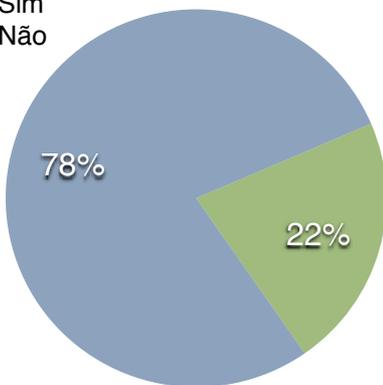
Você tem criança em casa?
● Sim
● Não



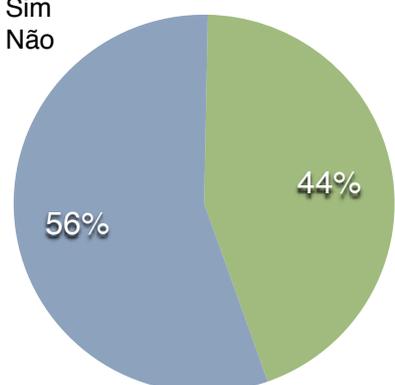
Você tem idoso em casa?
● Sim
● Não



Você trabalha?
● Sim
● Não

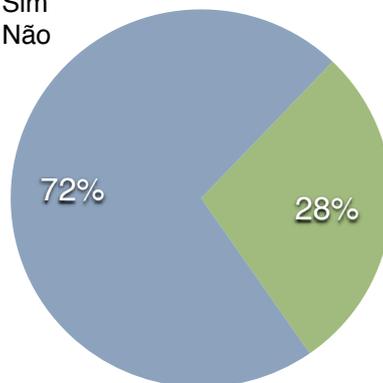


Você trabalha com carteira assinada?
● Sim
● Não

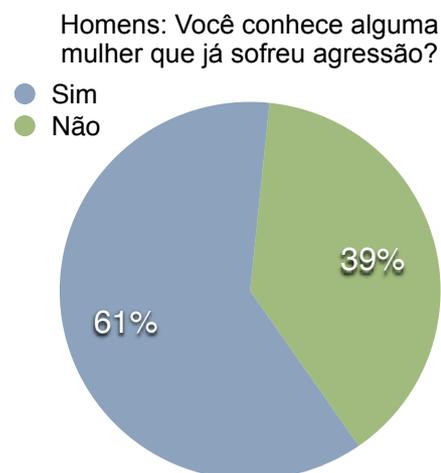
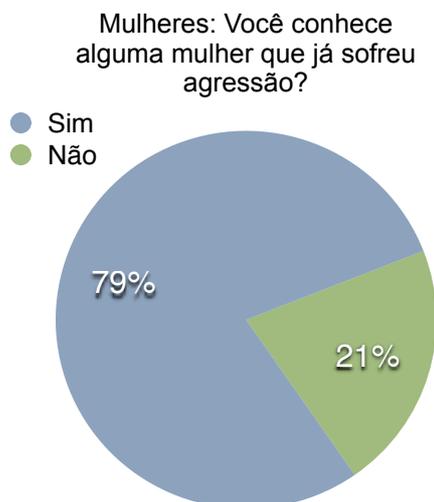


Quando abordamos a violência contra a mulher, é possível perceber que a uma porcentagem muito alta tem algum contato com ela (72%).

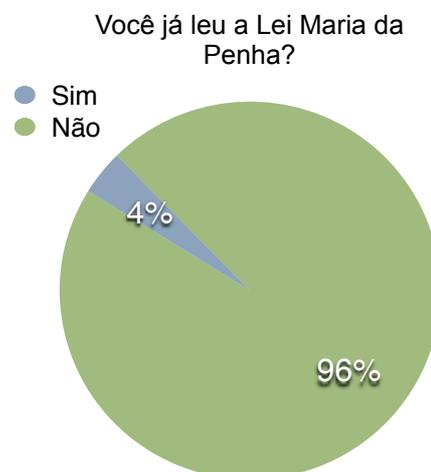
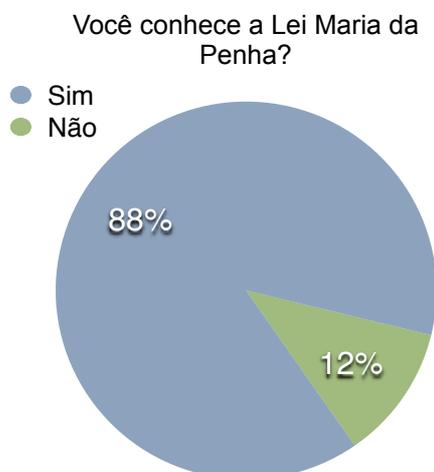
Você conhece alguma mulher que já sofreu agressão?
● Sim
● Não



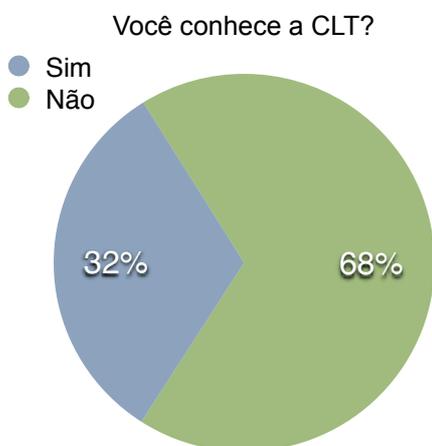
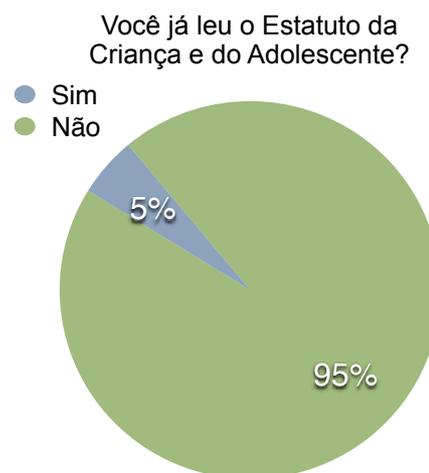
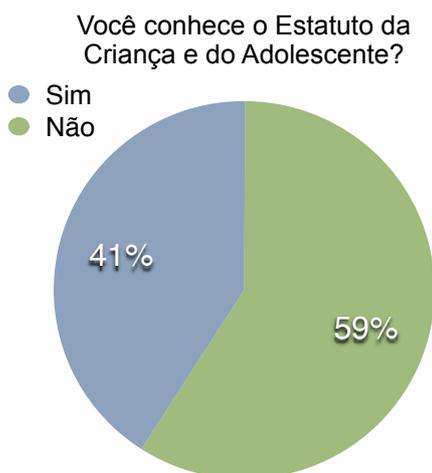
Uma questão interessante é que, quando separamos esta informação por gênero, é possível perceber uma diferença significativa. Enquanto apenas 21% das mulheres dizem não conhecerem mulheres que sofreram agressão, quase o dobro dos homens (39%) afirmam o mesmo.



Partindo para as informações sobre o conhecimento das leis de amparo às minorias sociais escolhidas para serem abordadas no curso, também temos dados interessantes. Sobre a Lei Maria da Penha, é possível perceber que a grande maioria a conhece (88%), no entanto, quando analisamos o número de pessoas que, de fato, leu esta Lei, chegamos muito próximo da totalidade afirmando que não (96%).



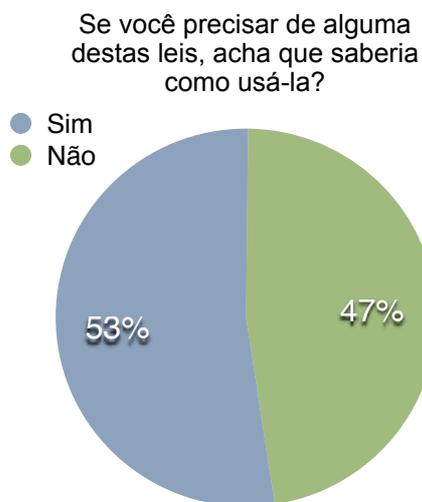
A disparidade entre o conhecimento leigo e o conhecimento aprofundado das outras leis de amparo às minorias sociais é a mesma. No entanto, é possível perceber que, em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à CLT, o desconhecimento absoluto é ainda maior. 59% dos estudantes sequer conheciam o ECA e quase 70% nunca ouviram falar sobre a CLT.



Dado interessante a ser confrontado com os anteriores é se os sujeitos já haviam estudado alguma destas leis na escola: 42% afirmam que sim. Se cruzarmos esta informação com a “conhecer a lei”, ele já parece deslocado. No entanto, se o confrontarmos com o número de pessoas que de fato leram alguma destas leis, ele não faz nenhum sentido. Os questionamentos que surgem são, portanto: como estas leis foram estudadas na escola por 33 pessoas, se apenas 4 afirmam tê-las lido? Como estas leis foram apresentadas aos estudantes?



Outra informação fundamental coletada pelo questionário foi se o sujeito achava que saberia usar alguma destas leis a seu favor, caso precisasse. Mais da metade deles responderam sim ao questionamento, no entanto, dos 41 indivíduos que julgaram aptos a usar a lei a seu favor, apenas 5 haviam, de fato, lido a lei. O que nos mostra uma falsa sensação de conhecimento de seus direitos.



Finalmente, foi perguntado aos entrevistados se eles julgavam importante conhecer bem estas leis, e o por quê. Eles foram unânimes em responder que sim. Seguem, aqui, algumas das justificativas:

- *“Tenho que conhecer as leis que funcionam no meu país pra até mesmo me proteger e ajudar alguém que possa vir a precisar de alguma delas”.*
- *“Num momento em que eu precisar, poderei usa-las não só a meu favor como também a do meu próximo”.*
- *“Para nós, perante a sociedade, não sermos lesados”.*

- *“Porque conhecendo as leis você fica ciente dos seus direitos e deveres, assim podemos reivindicá-los quando necessário”.*
- *“Porque fica mais fácil buscar meus direitos”.*
- *“Eu já fui agredida dentro de casa e já fui na Maria da Penha. E também preciso saber da lei trabalhista porque eu fui mandada embora e eles não deram baixa na minha carteira. Já tem um ano que saí”.*
- *“Porque qualquer um de nós pode precisar delas, mas o importante é conhecer a lei para os vizinhos”.*
- *“Porque qualquer pessoa, sendo criança, adulto ou idoso tem todo o direito de se defender das agressões, ameaças, roubos, assaltos, etc”.*
- *“Porque algum dia a gente vai precisar e as vezes a gente fica a mercê de quem conhece as leis. Então, pra não ser enganado precisamos saber sobre as leis”.*

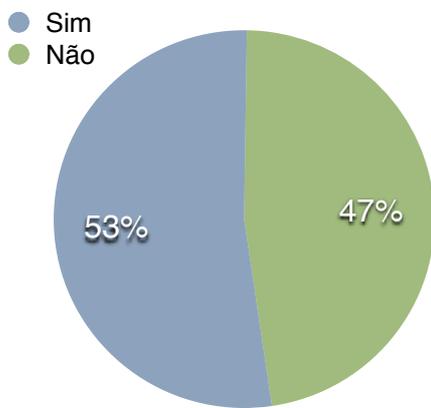
A partir dos dados coletados, podemos nos arriscar em algumas generalizações. Temos, então, como o tipo ideal weberiano, um indivíduo com idade média de 34 anos, que convive com crianças em casa, mas não conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este sujeito trabalha, mas nem sempre com carteira assinada e também não tem conhecimento dos direitos garantidos pela CLT. Ele conhece mulheres que já sofreram agressão e, provavelmente por isto, tem amplo conhecimento sobre a existência da Lei Maria da Penha, embora nunca a tenha lido. Por fim, apesar do visível desconhecimento real das leis de amparo às minorias sociais, ele acredita que saberia usá-las a seu favor em um caso de necessidade.

6.2 Questionário de análise de impacto (anexo 2)

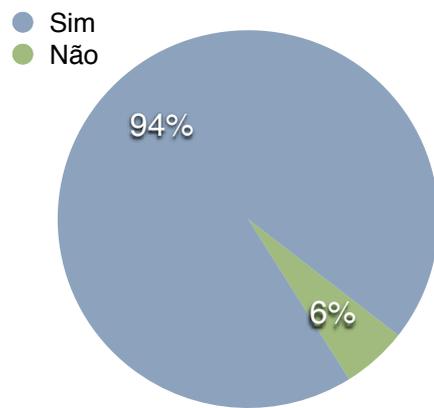
O questionário aplicado para analisar o impacto do curso na vida dos estudantes foi bem mais enxuto do que o exploratório, uma vez que o real impacto foi verificado durante todo o processo, a partir dos comentários durante as aulas, no grupo do whatsapp, nos corredores da escola, etc. Neste sentido, foram feitas apenas 5 perguntas, que analisaremos a seguir. 54 cursistas responderam ao nosso instrumento.

Antes do curso 53% dos estudantes afirmaram saber como usar as leis de amparo às minorias sociais a seu favor, caso precisassem. Um número bastante expressivo quando lembramos que apenas 5% deles haviam, de fato, lido alguma das leis. Mesmo com esta realidade preliminar, o resultado após o curso ainda é muito díspar: temos 94% dos sujeitos se sentindo preparados para usar as leis ao seu favor em caso de necessidade.

ANTES DO CURSO: Se você precisar de alguma destas leis, saberia como usá-la?

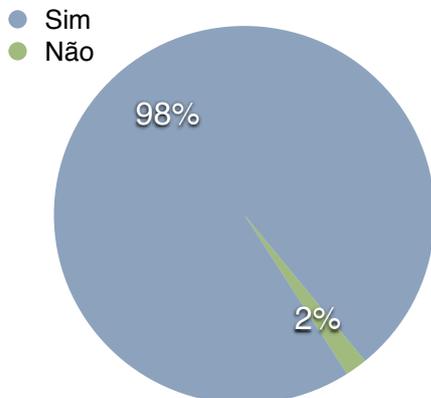


DEPOIS DO CURSO: Se você precisar de alguma destas leis, saberia como usá-la?

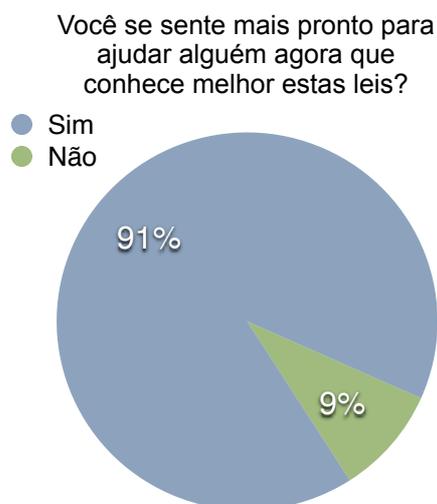


Nesta mesma linha, questionamos se eles, depois do curso, se sentiam mais prontos para exigir seus direitos. O retorno foi muito expressivo: 98% responderam que sim, se sentiam mais preparados.

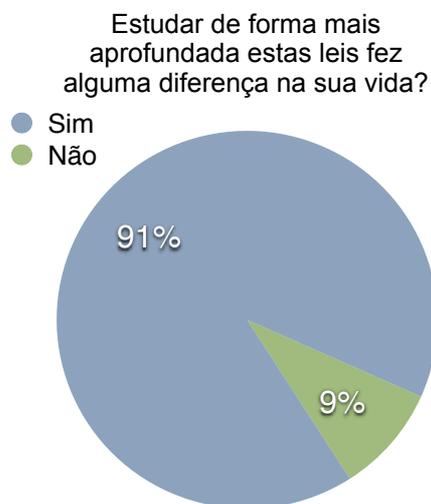
Você se sente mais pronto para exigir seus direitos agora que conhece melhor estas leis?



Outra informação interessante que conseguimos coletar com este questionário foi sobre ajudar ao próximo no que diz respeito ao uso das leis de amparo às minorias sociais. Esta questão foi inserida porque o curso sempre visou o empoderamento de seus estudantes, além de ter sido um ponto muito citado por eles, tanto no questionário exploratório, quanto nas dinâmicas do curso. O resultado foi animador, 9% se sente pronto para ajudar um amigo ou um vizinho em necessidade.



Perguntamos também se eles julgavam que estudar estas leis de forma mais aprofundada havia feito alguma diferença na vida deles: 91% responderam que sim.



Por fim, questionamos aos estudantes qual havia sido, na opinião deles, a importância de conhecer melhor as leis de amparo às minorias sociais. Algumas das respostas seguem adiante:

- *“Conseguir ajudar alguém e também pra eu mesmo me ajudar e saber me defender”.*
- *“Entender um pouco mais sobre os meus direitos como cidadão. Antes era mais complicado fazer uma denúncia”.*
- *“É que conhecendo as leis você sabe como cobrar os seus direitos que muitas vezes são lhe negado”.*
- *“Com esse conhecimento sabemos como nos defender de algumas violências. Agora já sei como iniciar uma denúncia contra esse agressor”.*
- *“Procurar nossos direitos como cidadãos fazendo com que essa lei se cumpra de verdade na vida do brasileiro”.*
- *“A certeza de não estar desamparada”.*
- *“Conhecer as leis é importante porque podemos nos livrar de grandes problemas. Ex: bater num filho e ser processado por este ato”.*
- *“É importante porque a gente tem onde e a quem recorrer. Eu mesma estou passando por um desses e com a Maria da Penha fica melhor de se resolver”.*
- *“O bom de saber dessas leis é que tanto o lado bom quanto o ruim acabam tendo solução. Assim você e seu parceiro ou filho serão ajudados tendo o direito a seu favor”.*
- *“Sempre que alguém precisar de mim e estiver passando por algum desses problemas, saberei ajudá-la e dar conselhos. E saberia ajudá-la para recorrer aos seus direitos”.*
- *“Saber procurar órgãos certos e exigir meus direitos”.*
- *“Na minha opinião foi muito importante, porque tinha algumas que não sabia e agora fiquei mais atento”.*
- *“Para que não sejamos explorados e nem enganados de nenhuma forma, e que não deixemos acontecer com ninguém”.*
- *“Agora podemos exigir nossos direitos com mais conhecimento e que ninguém passe a gente pra trás e que podemos ajudar o próximo que ainda não tenha conhecimento dessas leis e de seus direitos”.*

Foi possível perceber, portanto, a partir do questionário e do processo de intervenção como um todo, que o curso de estudos sistemáticos de leis de amparo às minorias sociais de fato os empoderou a ponto de 98% deles se sentirem prontos para exigir seus direitos e 91% para ajudar o próximo em uma situação de necessidade que envolva estas leis.

7 CONCLUSÕES

Após a comparação dos dados coletados pelo questionário exploratório e daqueles que tivemos acesso a partir da pesquisa de análise de impacto, foi possível perceber que a implementação do estudo das leis específicas de amparo às minorias sociais na educação de jovens e adultos de fato auxilia na formação de cidadãos mais preparados para garantir seus direitos, cumprir seus deveres e auxiliar um próximo em necessidade.

A implementação, no CEF Dra. Zilda Arns, na Educação de Jovens e Adultos, do curso de estudos sistemáticos de leis de amparo às minorias sociais, com o objetivo de auxiliar na formação de cidadãos mais empoderados e com maior grau de empatia mostrou-se, sem dúvida, efetivo. Percebeu-se que, embora houvesse um alto grau de interesse pelo tema, o nível de conhecimento destas leis era muito pequeno, mesmo com um número considerável de estudantes afirmando já terem estudado algumas delas na escola. Sobre este dado, o que se pode inferir é que, se estas leis estão sendo de alguma forma abordadas em sala de aula, isto está sendo feito de tal forma que não desperta o interesse dos estudantes de ler a lei. No entanto, com a presença de um curso específico para o estudo destas leis não há risco do assunto “se perder” dentro dos conteúdos restantes.

Por fim, vale ressaltar que o currículo da EJA permite a inserção deste tipo de iniciativa no seu dia-a-dia, o que deveria ser mais explorado pelas equipes docente e gestora.

REFERÊNCIAS

- BENTO, B. Na Escola se Aprende que a Diferença faz a Diferença. In: Estudos Feministas. Florianópolis: UFRN, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci_arttext
- BRAH, A. *Diferença, diversidade, diferenciação*. In: *Cadernos Pagu*. [online]. 2006, n. 26, pp. 329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>
- CECCONELO, A. M; KOLLER, S. H. *Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza*. Estudos de Psicologia, 5(1), p. 71-93, 2000.
- FALCONE, E. M. O. *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. Revista Brasileira de Teoria do Comportamento Cognitivo, v.1, n.1, São Paulo, jun, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GOHN, M. G. *Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais*. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.
- HOROCHOZSKI, R. R; MEIRELLES, G. *Problematizando o conceito de empoderamento*. Anais do II Seminário Movimentos Sociais, Participação e Democracia, UFSC, Florianópolis, 2007.
- IORIO, C. *Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos*. In: ROMANO, J; ANTUNES, M. *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.
- KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. *Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política*. Saúde e Sociedade, São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MOTTA, D. C; FALCONE, E. M. O; CLARK, C; MANHÃES, A, C. *Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças*. Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, p. 523 - 532, set/dez. 2006.
- NASCIMENTO, W. F; DELMONDEZ, P. *Sujeitos da Diversidade Cultural e da Desigualdade*. Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, Brasília, 2015.

PULINO, L. H. C. Z. *Tornar-se humano e os Direitos Humanos*. Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, Brasília, 2015.

STOTZ, E. N; ARAÚJO, J. W. G. *Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso*. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5-19, maio/ago. 2004.

VALOURA, L. C. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. [online] 2006. Disponível em: <http://goo.gl/UaE5mK>

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEIS ESPECÍFICAS PARA AS MINORIAS SOCIAIS

1. Quantos anos você tem? _____
2. Qual o seu gênero? () feminino () masculino
3. Você tem crianças na sua casa? () sim () não
4. Você tem idosos na sua casa? () sim () não
5. Você trabalha com carteira assinada? () sim () não
6. Você trabalha sem carteira assinada? () sim () não
7. Você conhece alguma mulher que já sofreu alguma agressão? () sim () não
8. Você conhece a Lei Maria da Penha? () sim () não
9. Você já leu toda a Lei Maria da Penha? () sim () não
10. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? () sim () não
11. Você já leu todo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? () sim () não
12. Você conhece a CLT? () sim () não
13. Você já leu toda a CLT? () sim () não
14. Você já estudou alguma destas leis na escola? () sim () não
15. Se você precisar de alguma destas leis, acha que saberia como usá-la a seu favor?
() sim () não
16. Você acha importante conhecer bem estas leis? () sim () não
17. Por quê?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE IMPACTO SOBRE O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LEIS ESPECÍFICAS PARA AS MINORIAS SOCIAIS

Agora que você estudou de forma mais aprofundada a Lei Maria da Penha, a CLT e o Estatuto da Criança e do Adolescente, responda às perguntas abaixo de forma sincera.

1. Se você precisar de alguma destas leis, acha que agora saberia como usá-la a seu favor?

() sim () não

2. Estudar de forma mais aprofundada estas leis fez alguma diferença na sua vida?

() sim () não

3. Você se sente mais pronto(a) para exigir seus direitos agora que conhece melhor estas leis?

() sim () não

4. Você se sente mais pronto(a) para ajudar alguém que precise agora que conhece melhor estas leis?

() sim () não

5. Na sua opinião, qual a importância de conhecer melhor estas leis?
