



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



LUCI CLÁUDIA ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA EJA**

SALVADOR/BA
2019

LUCI CLÁUDIA ALVES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA EJA**

Dissertação, sob a forma de Pesquisa Aplicada, apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Departamento de Educação/ Campus I, Salvador – BA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jocenildes Zacarias Santos.

SALVADOR/BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

O48p

Oliveira, Luci Claudia Alves de

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA EJA /
Luci Claudia Alves de Oliveira.-- Salvador, 2019.

128 fls.

Orientador(a): Prof. Dra. Jocenildes Zacarias Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Educação em Direitos Humanos.
3.Práticas Pedagógicas.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC n° 1009, DOI de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEED - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

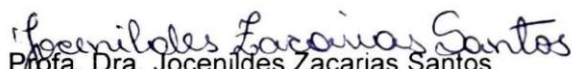


FOLHA DE APROVAÇÃO

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA EJA”**

LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professor e Políticas Públicas, em 20 de dezembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Profa. Dra. Cândida Andrade de Moraes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer ajuda o coração e faz a mente se expandir. “O Senhor é a minha força e o meu escudo; nEle o meu coração confia, e dEle recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças.” (SALMOS 28:7). Ao autor da vida e construtor de cada promessa para minha vida, digo que este passo é para Ele “Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” (ROMANOS 11:36). Pois sem Ele nada do que foi feito se tornaria real. A Deus a minha eterna gratidão, dia após dia Ti renderei graças.

No percurso maior desta investigação científica aos jovens e adultos que tiveram os seus direitos negados do acesso e permanência na escola, obrigada por vocês fazerem o motor social funcionar na simplicidade e humanidade.

Nesse interim, agradeço ao meu pai e a minha mãe por me ajudarem a entender o verdadeiro sentido da educação, mesmo não tendo toda instrução, idealizou esse sonho em seus filhos, com bravura e respeito, lembrando sempre a partir da frase “a educação é o maior bem que podemos deixar para cada um/uma de vocês.”

Em memória, o exemplo de mulher guerreira que marcou a minha vida e será lembrada durante toda minha existência, minha avó Maria Josefa.

As minhas queridas irmãs Lucivânia e Luci Elma por sempre estarem na arquibancada da vida como as primeiras torcedoras fanáticas torcendo pelo meu sucesso. Ao meu querido irmão Joabe Oliveira pelo incentivo em suas palavras por mesmo que estando distante fisicamente sempre se fez presente dizendo, “você pode contar comigo irmã”. A minha linda sobrinha Sophia Oliveira pelo amor, e pela verdade da infância.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Jocenildes Zacarias Santos, por quem tenho carinho especial, obrigada por não me permitir desistir, por empreender esforços e ensinamentos valiosos, que foram fundantes para a produção desta pesquisa, tornando-se um exemplo de resiliência e fazendo parte da minha história profissional durante esses anos.

As professoras: Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos e Dra. Cândida Andrade de Moraes pelas valiosas contribuições, somando esforços cognitivos para qualidade dessa pesquisa.

Aos amigos e amigas, Janine Portugal, Priscila Alves, Romênia Barbosa, Robson Dourado, pelo acolhimento, incentivo e carinho nos momentos difíceis desta travessia. “Em

todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão.” (PROVÉRBIOS 17:17).

Aos colegas de turma pela vivência cotidiana e em especial, a Carminha Oliveira, Deyse Queiroz, Alcides Alves, Cintia Santos, pela amizade e produções valiosas.

Aos professores e professoras da EJA da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro e em especial, as gestoras Cintia e Laudiceia por entender, incentivar e apoiar neste processo nos arranjos possíveis para que eu pudesse atingir meu êxito.

Meu carinho e admiração cotidiana a Joselita Soares, sou eternamente grata pelos conselhos, por cada oração, ombro amigo, essa conquista também posso compartilhar contigo.

Enfim, a todos que contribuíram efetivamente para a realização deste grande sonho, ser mestre!

“A educação em direitos humanos é muito mais que uma aula nas escolas ou um assunto para um dia; é um processo para dotar as pessoas de todos os instrumentos que elas necessitam para viver com segurança e dignidade.”

(Kofi Annan, Ex-Secretário-Geral das Nações Unidas)

OLIVEIRA, Luci Cláudia. A. de. **Práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos**: orientações pedagógicas de ensino na EJA. 128 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as práticas pedagógicas na Educação em Direitos Humanos como elemento mobilizador de novas práticas na Educação de Jovens e Adultos. Centra na difusão das normas e nos processos de Educação em Direitos Humanos a partir da questão norteadora de pesquisa: De que forma as práticas pedagógicas pautadas na Educação em Direitos Humanos contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos? No geral, objetiva analisar a Educação em direitos Humanos como elemento mobilizador de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro. A discussão foi consubstanciada nos objetivos específicos seguintes: compreender a relevância da Educação em Direitos Humanos para os contextos da Educação de Jovens e Adultos, considerando suas especificidades e diversidades de sujeitos de direitos; realizar formação continuada em Educação em Direitos Humanos com professores da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro, visando construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria de práticas docentes em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos; desenvolver orientações pedagógicas com a finalidade de aprimorar e efetivar a Educação em Direitos Humanos na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos na escola Municipal Jaqueira do Carneiro. Dialoga na pesquisa com as teorias de Bobbio (1992); Brasil (2007; 2012; 2013; 2014); Dantas (2016); Freire (1978, 1993, 1996, 2001; 2006); Morgado (2001); Nações Unidas (2004), dentre outros. Suporta na metodologia as teorias de Apolinário (2004); Barros (2000); Brandão (2003;2006); Gatti (2002); Morin (2004), dentre outros. Adotada a abordagem qualitativa da pesquisa com o procedimento técnico da pesquisa participante junto a 10 sujeitos da pesquisa que gerou como produto a proposta de orientação pedagógica. A análise dos dados foi pautada nas teorias de Arroyo (2006, 2011); Candau (2005, 2008, 2013); Silva (1997, 2010) e Tavares (2013). Os resultados apontam para a reflexão por parte dos professores acerca da importância da inserção dos estudos sobre Educação em Direitos Humanos no processo ensino-aprendizagem; como também a percepção do nível do trabalho a ser realizado, para atingir o ponto ideal de difusão e prática da Educação em Direitos Humanos na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação em Direitos Humanos; Práticas Pedagógicas.

OLIVEIRA, Luci Claudia. A. of. **Pedagogical practices in Human Rights Education: teaching strategies in EJA.** 128 pages. Dissertation (Master). Department of Education, Campus I, Bahia State University, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research analyzes the pedagogical practices in Human Rights Education as an element that mobilizes new practices in Youth and Adult Education. It focuses on the dissemination of norms and processes in Human Rights Education based on the guiding research question: How do the pedagogical practices based on Human Rights Education contribute to the teaching-learning process of Youth and Adult Education? In general, it aims to analyze Education in Human Rights as a mobilizing element of pedagogical practices in Youth and Adult Education at the Municipal School Jaqueira do Carneiro. The discussion was based on the following specific objectives: to understand the relevance of Education in Human Rights for the contexts of Youth and Adult Education, considering their specificities and diversity of subjects with rights; conduct continuing training in Human Rights Education with teachers from the Municipal School Jaqueira do Carneiro, aiming to build a space for discussion and formulation of proposals for the improvement of teaching practices in the Youth and Adult Education classroom; develop pedagogical guidelines with the purpose of improving and carrying out Human Rights Education in the Youth and Adult Education classroom at the Municipal School Jaqueira do Carneiro. Dialogue in research with Bobbio's theories (1992); Brazil (2007; 2012; 2013; 2014); Dantas (2016); Freire (1978, 1993, 1996, 2001; 2006); Morgado (2001); United Nations (2004), among others. It supports the theories of Apolinário (2004); Barros (2000); Brandão (2003; 2006); Gatti (2002); Morin (2004), among others. Adopted the qualitative approach of the research with the technical procedure of the participant research with 10 research subjects that generated as a product the pedagogical orientation proposal. Data analysis was based on the theories of Arroyo (2006, 2011); Candau (2005, 2008, 2013); Silva (1997, 2010) and Tavares (2013). The results point to the reflection on the part of the teachers about the importance of inserting studies on Education in Human Rights in the teaching-learning process; as well as the perception of the level of work to be carried out, to reach the ideal point of diffusion and practice of Human Rights Education at the Municipal School Jaqueira do Carneiro.

Keywords: Youth and Adult Education; Human rights education; Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	– Recorte da estrutura metodológica da pesquisa.....	38
Figura 02	– Didáticas que os professores desenvolvem para garantir os DH na EJA...79	
Figura 03	– Oficinas pedagógicas com professores/as da EJA na EMJC.....	89
Figura 04	– Exemplo de proposta pedagógica.....	91
Figura 05	– Dialogicidade da prática docente em EDH.....	96
Figura 06	– Visões dos colaboradores sobre a importância da EJA.....	97
Figura 07	– Caminhos para reconfigurar a EDH na sala de aula da EJA.....	104
Figura 08	– Atalhos para o desdobramento das orientações educacionais.....	107
Figura 09	– Recorte da estrutura metodológica da pesquisa.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantidade de escolas por Gerências Regionais.....	41
Tabela 02 – Dados relativos à Educação de Jovens e adultos.....	41
Tabela 03 – Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos da EMJC 2018.....	42
Tabela 04 – Dados relativos ao perfil dos docentes da EJA na EMJC 2018.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Diagnóstico da EJA na EMJC	43
Gráfico 02 – Aspectos relativos à participação dos alunos quando é trabalhado a EDH em sala gerando novas práticas por parte dos alunos	80
Gráfico 03 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes da EJA.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dispositivos utilizados.....	44
Quadro 02 – Estruturação do planejamento das oficinas pedagógicas.....	45
Quadro 03 – Relações que a EJA tem com os direitos humanos.....	73
Quadro 04 – Práticas pedagógicas que garantem os direitos humanos na EJA.....	76
Quadro 05 – Dificuldades e limitações para o/a professor/a desenvolver a EDH na EJA.....	82
Quadro 06 – Concepções dos entrevistados sobre a EJA.....	99
Quadro 07 – Orientações pedagógicas para o aprimoramento da educação em direitos humanos na EJA.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA – Bahia

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos

EMJC – Escola Municipal jaqueira do Carneiro

EDH – Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRE – Gerência Regional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 ENGAJAMENTO DA PESQUISADORA NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	25
1.2 DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO.....	28
2 TRILHA METODOLOGICA	31
2.1 ABORDAGEM SELECIONADA: A PESQUISA QUALITATIVA.....	33
2.2 A TESSITURA DA SUBJETIVIDADE DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE PARA A EJA.....	36
2.3 CENÁRIO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	40
2.4 DISPOSITIVOS, ETAPAS DO PROCESSO.....	43
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EJA	49
3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM PROCESSO DE MUDANÇA NA EJA.....	49
3.2 ESCOLA: PENSANDO E ALICERÇANDO NA FORMAÇÃO E NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	56
3.3 PROCESSOS E CONCEPÇÕES DE UMA ESCOLA COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	58
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA	62
4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA.....	63
4.2 CONSTRUINDO PRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EJA EM EDH: NOVAS PERSPECTIVAS.....	67
5 RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES COM A EDH NA EJA	72
5.1 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA.....	73
5.2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO UM ESPAÇO DE PESQUISA E FORMAÇÃO.....	88
5.3 PRODUTO: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UM NOVO CAMINHAR NA SALA DE AULA DA EJA.....	103
5.4 IMPACTOS EDUCACIONAIS RELATIVO À PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH COM	

OS PROFESSORES DA EJA.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA.....	124
ANEXOS.....	126
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	126

INTRODUÇÃO

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

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

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

Parece ser cada vez mais consensual — ou pelo menos cada vez mais amplamente proclamado — que o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. Nos discursos pedagógicos há uma ênfase recorrente na necessidade de iniciação de jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores humanos vinculados à democracia e aos direitos inerentes a existência e convívio na sociedade, regido por alguns documentos oficiais.

É necessário reconhecer, contudo, que a aceitação dessa meta como principal diretriz educacional tem sido mais retórica do que prática. A educação brasileira, em que pese a ênfase discursiva em relação à proclamação dos ideais da cidadania e da igualdade, tem sido

marcada por práticas e concepções que valorizam seu impacto por eventuais benefícios privados, em geral de natureza econômica, do que por seu potencial social e público.

Inúmeros são os desafios para que se supere essa visão da escolarização em favor de ideais ligados à noção de uma formação voltada para o bem comum. Qualquer transformação que diga respeito a uma mudança dessa magnitude exigirá, inexoravelmente, uma série de medidas complementares. Dentre elas uma que nos interessa diretamente: a formação de professores, não só em seus estágios iniciais, ao longo das licenciaturas, mas também na formação continuada que se volta para os professores já em serviço.

Assim, sobretudo no que diz respeito a programas de formação contínua de professores, tem sido bastante frequente o descolamento entre a reflexão sobre os conceitos difundidos e a consideração das práticas correntes nas unidades escolares. Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação contínua se propõem a “ressignificar” o repertório dos discursos dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos humanos, tornando-a um problema de formação de ideias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola.

Dentre inúmeros equívocos, vale ressaltar, em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração Universal de Direitos Humanos ou os princípios da Constituição Federal da República do Brasil. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania.

Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores¹. Tampouco leva inexoravelmente à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado. Pelo contrário, não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola através dos sujeitos que a compõe, acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação.

Em se tratando de educação, de modo geral, antes de discursos e informações, são as ações o que importa considerar. Com mais razão, portanto, o sentido de uma educação

¹ Não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que está, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade. A esse respeito veja-se Freire (1975).

comprometida com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos se expressa menos nas informações e nos discursos transmitidos do que nos princípios de condutas que regem, no cotidiano escolar, as ações educativas de uma instituição.

A Educação em Direitos Humanos busca atuar na formação integral da pessoa, desenvolvendo sua condição de sujeito de direito e priorizando as mudanças de valores, de atitudes e crenças, que favoreçam o respeito ao ser humano e consigam sua articulação com a realidade cotidiana e social.

Nesse sentido, demanda uma prática pedagógica articulada aos conteúdos em defesa dos direitos humanos que possibilite a promoção de processos educativos críticos, e ativos que contribuam para a vivência desses direitos.

A prática pedagógica em direitos humanos com foco nos processos metodológicos constitui um importante campo de debate para corroborar com os estudos em nosso país, sobretudo Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade porque ainda se considera que a tal é incipiente no Brasil, restringindo-se à discussão mais na esfera teórica do que na realização de pesquisas de campo em relação ao fazer pedagógico.

Considerando a relevância da temática para a ampliação das ações de educação em direitos humanos no ensino formal no país, este trabalho objetiva discutir as perspectivas da prática pedagógica em direitos humanos na Educação de Jovens e Adultos.

Três eixos centrais podem ser destacados nesta discussão: 1 - a interdisciplinaridade inerente a este campo que gera o desafio de como desenvolver na prática pedagógica na educação em direitos humanos; 2 - a forma de integralizar a EDH ao currículo, que é um dispositivo de poder que exerce influência sobre a prática pedagógica e, 3 - a ausência de formação na área de EDH, principalmente no tocante aos processos metodológicos.

Dessa forma, a articulação entre as políticas educacionais e as políticas de direitos humanos ocorreu, em âmbito nacional, como política pública, no contexto da redemocratização brasileira, sob influência de organismos internacionais, possibilitando ações de EDH no país iniciadas na segunda metade dos anos 1990. Entre essas políticas destacam-se a criação da Secretaria de Direitos Humanos, a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (BRASIL, 1996, 2002, 2009) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006) e mais recentemente as Diretrizes Nacionais para a EDH (BRASIL, 2012). Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (BAHIA, 2009).

O PNEDH, instrumento orientador das políticas educacionais dirigidas à promoção e o respeito aos direitos humanos, é um marco desse processo, respondendo tanto à articulação da sociedade civil como às obrigações internacionais das quais o país é signatário.

Nesses textos a EDH envolve três dimensões: conhecimento da área de direitos humanos; valores, crenças, atitudes.

O processo de EDH em seus vários âmbitos, e, em especial no ensino formal, requer a adoção de práticas pedagógicas e emprego de metodologias consoantes com os princípios e valores dos direitos humanos. Para isso, ela deve ter como objetivo principal compreender e transformar a realidade na perspectiva da promoção e defesa destes direitos.

Diante disso, é necessário chamar atenção para o fato de que a prática pedagógica não se restringe às atividades didáticas ou ao fazer docente que ocorre na sala de aula. Ela é mais ampla, envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, abrangendo o conjunto das atividades da escola, as relações entre os diversos atores, os diferentes aspectos do projeto pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como prática pedagógica, de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH.

O ponto inicial para uma prática pedagógica em direitos humanos é definir qual abordagem orientará o processo da EDH. De acordo com Candau (2013, p. 62-63) existem dois tipos que atualmente estão mais presentes: uma que concebe os direitos da Didática e Prática de Ensino na relação como “uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo em sua estrutura básica” e, outra que os percebe como “mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural”. Nesta pesquisa compreende-se o processo da EDH com base na segunda abordagem.

Considerando que a EDH busca a promoção de processos educativos críticos e ativos, de maneira a contribuir para transformar as atitudes e condutas por meio da participação e da vivência dos direitos, possibilitando a afirmação de uma cultura de direitos humanos, duas questões são essenciais. A primeira é a compreensão da educação que não seja sinônimo de transmissão de conteúdos, e sim de formação integral do ser humano. A segunda é a adoção de uma prática pedagógica em direitos humanos que contribua ao empoderamento individual e coletivo.

Partindo desse contexto, a prática pedagógica que tenha compromisso com a EDH deve ter como objetivo principal compreender e transformar a realidade em defesa dos direitos humanos. Para isso, os conhecimentos e a realidade concreta não podem ser

abordados de forma fragmentada ou restrita; ao contrário, a EDH deve permear todos os conteúdos escolares, as atitudes, os comportamentos e as práticas pedagógicas.

No processo de lidar com a Educação Básica e suas modalidades ainda temos observado em prática uma distorção ao que se refere a função da escola. A escola ainda tem sido um lugar de prática de exclusão, onde a competição, o egocentrismo, o individualismo e o desrespeito acabam contribuindo para perpetuar as desigualdades sociais que têm permanecido resistentes. Diante de problemas dessa natureza, ainda é possível uma proposta de educação diferenciada, capaz de se impor às injustiças sociais que se reproduzem na sociedade, nos espaços educativos, e em todos que deles fazem parte.

As perspectivas para a afirmação da EDH na educação básica têm-se ampliado nos últimos anos, em especial após o PNEDH que abriu espaço para a realização de um conjunto de ações. Apresentamos nessa discussão, a questão dos direitos humanos sob o prisma da Educação de Jovens e Adultos, por acreditar que esse é um segmento da Educação que tem potencialidade para iniciar o diálogo e reflexão em ambientes escolares, espaços de diálogo e de conscientização dos sujeitos envolvidos, a fim de que a escola defina o lugar da Educação em Direitos Humanos de forma a acompanhar as discussões que vem alcançando destaque no cenário nacional.

A nossa pretensão com esta pesquisa foi a de desenvolver uma formação na Educação em Direitos Humanos para docentes de uma Escola Pública na cidade de Salvador - Ba, sendo uma proposta de Política Pública em aperfeiçoamento das práticas docentes a partir de inovações fundamentais. Em primeiro lugar, seu processo de elaboração dialogando com a instituição escolar pública, para assim desenvolver um projeto conjunto no interior da escola com os docentes que atua na EJA, considerando-os parceiros efetivos de todo trabalho de concepção e execução das atividades concernentes ao projeto.

De acordo com esse projeto, entendemos que cabe à universidade, bem como aos órgãos governamentais, um esforço elucidativo conjunto (universidade, órgãos governamentais e instituições escolares) que torne patente a natureza dos desafios que a função pública da escola enfrenta nos dias de hoje, e não a apresentação de algo que foge a realidade acerca dos dilemas práticos das instituições.

Desta forma, viabilizar a eficácia da Educação em Direitos Humanos, na Educação de Jovens e Adultos, possibilita sensibilizar e conscientizar os educandos para a importância do respeito ao ser humano, apresentando como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como a afirmação dos direitos conquistados. Entretanto, para iniciar

um movimento assumindo esse tipo de postura tem sido praticamente um sonho, pois são muitas as condições de negligências na qual encontram-se os Direitos Humanos em nossa sociedade, sobretudo nos espaços escolares. O Estado, por diversas vezes, negligencia essa prática prescrita, a qual lhe competiria à função de aplicar e fiscalizar os programas e projetos.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de se pensar uma educação que abarque aspectos baseados nos preceitos dos Direitos Humanos, mesmo esbarrando em dificuldades estruturais e burocráticas. Assim sendo, a educação em direitos humanos é válida para os educandos da Educação Básica e suas modalidades. Dentre essas modalidades destacamos a EJA, vez que o objetivo da educação conjuntamente com os demais setores da sociedade é formar sujeitos ativos no processo educacional, com capacidade para atuar enquanto agentes de transformação da realidade que os cercam.

Buscamos, então, discutir um modelo de educação emancipadora e problematizadora, reorganizando a educação tradicional visando atingir em sua grande parte as questões metodológicas e formalidades, desconstruindo a ideia de que o educando é algo vazio, um ser sem luz, que necessita ser preenchido com apenas as ideias do educador, sem trabalhar os fatores construtores da visão de mundo.

Este movimento está entrelaçado na história de vida do sujeito, desenvolvendo uma consciência crítica, possibilitando “caminhar com suas próprias pernas”, sendo ativo de direitos, concedendo assim a estes sujeitos: o direito de ir e vir; de comer; de vestir; de se expressar; de amar; de escolher; de estudar; de trabalhar; direito de crer e de não crer; e, o direito à segurança e à paz.

Portanto, a luta por direitos humanos através da educação carrega o compromisso com a construção de uma nova cultura dos direitos humanos. Para tanto, é preciso lidar com um movimento dialético constante: entre o que parece novo e o que pode ser novo; entre o que parece bom e o que pode ser melhor; entre o que parece acabado e o que não está pronto.

Partindo dessa premissa e buscando um aprofundamento epistemológico conceitual, que reconheça as particularidades de cada contexto em que os educandos estão inseridos é importante pensar em uma triangulação entre legislação, teoria e prática que traga à baila de discussão as potencialidades e especificidades do processo formativo docente a partir dos direitos humanos. Nesse sentido, as bases metodológicas que sustentam essa proposta de pesquisa e intervenção, dialogam com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa participante, pois permite a construção de ações e estratégias contextualizadas com as dinâmicas sociais, pautada na colaboração.

A pesquisa teve um caráter qualitativo, norteada na metodologia da Pesquisa Participante, que utilizou vários instrumentos: a observação participante, entrevista semi-estruturada e a análise salientando as ações, discursos e escritos construídos com os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa de intervenção na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro na cidade de Salvador a partir de um curso de aperfeiçoamento para os professores dessa Unidade Escolar, que compõe a Gerencia Regional de Educação (GRE) de São Caetano, fazendo uma aproximação com Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e comunidade (onde a escola está ancorada).

Assim, a mobilização de saberes e práticas dos professores mediadas pela EDH, despertarão outras práticas tendo como produto final orientações pedagógicas com a finalidade de aprimorar e efetivar a EDH na sala de aula da EJA na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro, construídas com docentes a partir do lugar onde a escola está inserida e os jovens e adultos que vivem e se relacionam.

O processo de formação continuada docente, proposto para além da documentação institucional dos programas, projetos e políticas públicas voltadas para o ensino formal dos sujeitos, foi pautado na relação cotidiana dos alunos e professores que compõe a cultura escolar. Nesse sentido, suscitou a emergência de “novos” recursos, ações, práticas que respeitassem as características do lugar, promovendo uma discursão epistêmica, ampliando as buscas de soluções reais para problemas reais, no coletivo, pois o que se tem constatado ao longo dos anos é que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente.

Assim, enfatizamos que a formação do professor voltada à EJA deve visar aperfeiçoar técnicas pedagógicas, metodologias de ensino que possibilitem a permanência desses educandos na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo, que os levem à análise crítica dos fatos abordados em sala de aula e do seu meio social.

Deste modo, tendo em vista a formação de professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautada na educação em direitos humanos na modalidade da EJA na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro na cidade de Salvador/Ba, partiu da seguinte questão norteadora/problema: De que forma as práticas pedagógicas pautadas na Educação em Direitos Humanos contribuem no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos?

A proposta aqui delineada, objetivou a construção de processos formativos com os professores, na medida em que esses atores foram relacionados aos conteúdos curriculares, com os saberes adquiridos da experiência e da vivência com discentes aliados aos temas dos Direitos Humanos para a EJA. Esta ação, não esteve descontextualizada e/ou desatrelada dos alunos, pois não foi possível pensar a ação pedagógica sem pensar na relação professor-aluno, ambos se completam, como parceiros/autores desta proposta.

Com essa proposta de intervenção ensejávamos que os professores pudessem desenvolver outras práticas pedagógicas para além das arraigadas no cotidiano e que não dialogavam com a realidade do discente da EJA (geralmente trabalhadores, que buscam uma educação contextualizada com as demandas laborais/pessoais do dia-a-dia), favorecendo um trabalho voltado para a formação humana dos estudantes, além de contribuir e subsidiar trabalhos posteriores que envolveram essa temática.

Em suma esse trabalho foi de grande relevância socioeducativa para os professores e alunos da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro, pois impactou na prática equalizando na formação dos educandos tendo a oportunidade de dialogar com outros temas que agregaram elementos qualitativos a sua prática docente. Para a comunidade baiana, esta proposta trouxe o engajamento, aplicação e esforço coletivo para a melhoria da EJA, promovendo ações qualitativas na educação garantindo o desenvolvimento de uma sociedade justa, igual e solidaria.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa foi analisar a educação em direitos humanos como elemento mobilizador de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro. Neste ínterim, elencamos como objetivos específicos: compreender a relevância da Educação em Direitos Humanos para os contextos da Educação de Jovens e Adultos, considerando suas especificidades e diversidades de sujeitos de direitos; realizar formação continuada em Educação em Direitos Humanos com professores da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro, visando construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria de práticas docentes em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos; desenvolver orientações pedagógicas com a finalidade de aprimorar e efetivar a Educação em Direitos Humanos na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos na escola Municipal Jaqueira do Carneiro.

Enquanto espaço marcado por relações, conflitos, vínculos e encontros, a escola apresenta-se como um espaço onde a intervenção educativa pode desencadear um processo de

formação ética e da construção de um olhar para o outro, voltado para a justiça, a diversidade e a igualdade. É aí que reside o princípio gerador da EDH, principal objeto da nossa pesquisa.

A escola é socialmente instituída como espaço em que o sujeito irá desenvolver habilidades que possibilite a construção do conhecimento, de atitudes e de valores, preparando-o para a vida em sociedade. Desta forma, surge como um de seus pilares a formação do sujeito solidário, crítico, ético, reflexivo e participativo, capaz de demonstrar autonomia, tendo em vista o exercício da cidadania. Porém, o que vemos crescendo no âmbito escolar é a exclusão, o preconceito, a discriminação, os direitos são negados aos sujeitos que estão à margem do “padrão social”.

Neste interim, tais elementos foram pontos de preocupação da nossa pesquisa cujo olhar esteve voltado para EJA e os Direitos Humanos, na valorização da história de vida dos educandos, para se auto reconhecerem enquanto agentes de mudança pautados no ser/estar no mundo. Assim, a partir de um movimento contínuo e gradativo das relações cotidianas e do exercício da cidadania plena, a internalização dos princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária, onde o gozo da dignidade humana torna-se possível.

1.1 ENGAJAMENTO DA PESQUISADORA NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Engajar-me como pesquisadora na investigação qualitativa em educação não foi uma tarefa simples, principalmente quando se tratou da complexidade inerente ao processo da EDH na aprendizagem dos jovens e adultos em sala de aula. Nesses moldes, eu pesquisadora, enxerguei a pesquisa como um processo criativo em que pude desenhar os sentidos que pretendi abordar diante o objeto da pesquisa.

Desse modo, para maior entendimento dessa complexidade, a fim de buscar compreender/interpretar os significados e informações dentro do caminho investigativo, foi necessário o meu envolvimento enquanto pesquisadora no processo de intervenção, participando de forma estreita na construção do conhecimento sobre o objeto pesquisado. Esta relação de aproximação com o objeto ocorreu por meio da estruturação do planejamento da pesquisa até chegar à discussão dos resultados com o trabalho de intervenção, conforme me orientei a partir dos procedimentos de uma Pesquisa-Participante em Educação.

No sentido de sustentar a pesquisa dando uma maior aderência como pesquisadora ao objeto de pesquisa, busquei uma ligação necessária para trabalhar com os sujeitos e seus

processos de vida. Dessa forma compreendi a importância da pesquisa na prática do professor, mais especificamente em seu ambiente micro que é a sala de sala e seus sujeitos plurais.

A educação sempre esteve presente e fazendo grande sentido na minha vida, pois se tratava do único bem que os meus pais podiam me propiciar nos primeiros anos de minha vida, estudante de escola pública até o ensino médio, sonhando em entrar para universidade pública, e assim tudo aconteceu. Minha maior inspiração são os meus pais que lutaram para me fazer conquistar o que a eles não foi oportunizado.

Essa ligação com a educação vem de muito cedo por ter na família educadoras, minhas tias educadoras, que serviram para mim como espelho, numa função de grande relevância para minha vida e profissão. Em especial o fato de acompanhar o processo de escolarização de minha mãe a qual foi aluna da modalidade EJA, tendo ali a oportunidade de dar seguimento aos seus estudos que um dia foram interrompidos. Assim, finalizamos juntas o ensino médio, que para nós foi uma grande conquista.

Essa conquista significou uma tripla emoção: a primeira, ver minha mãe alguém que dispensou carinho, atenção e cumplicidade em toda minha caminhada – anulando-se do seu próprio processo de crescimento escolar para dedicar-se a mim e a meus outros três irmãos nas tarefas domésticas e matriarcais – retornar aos estudos beirando seus 40 anos, após nossos incentivos; segundo, vê-la como estudante na mesma escola em que eu estudava e colar grau no mesmo ano que eu; como terceira emoção, não há como negar, foi a conquista do Segundo Grau que hoje chama-se Ensino Médio.

Na graduação em Pedagogia, participei do Diretório Acadêmico como presidente, sempre buscando junto a diretoria do meu Campus melhorias para o nosso curso na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VII na cidade de Senhor do Bonfim. Ali vivenciei um período de luta marcado pela persistência na exequibilidade dos direitos conquistados ao longo de anos.

Meu interesse pela Educação em Direitos Humanos não partiu da necessidade de ter um título acadêmico. O ímpeto investigativo cresceu pelos anos a fio do exercício da profissão de professora da educação básica.

Durante 8 anos, em sala de aula, tenho presenciado, questionado e lutado contra a exclusão e a falta de respeito para com diversos personagens concentrados no seio da escola. Lugar este onde entendo ter a função social de formar o cidadão e propiciar ao mesmo tempo uma educação de qualidade, respeitando cada indivíduo ali inserido e suas particularidades.

De modo que pude perceber a grande necessidade da mudança no modelo educacional vigente. Assim, enfatizo a importância de se trabalhar com a Educação em Direitos Humanos, entendendo que esta pode ultrapassar o discurso, tornando-se real em nossas práticas educacionais, vislumbrando a possibilidade de construir uma verdadeira cultura dos direitos humanos em nossa sociedade a partir da escola.

No ano de 2011, ainda recém-formada do Curso de Pedagogia, fui convidada para lecionar no Colégio Estadual Maria Teófila e em uma Escola da Rede Municipal como professora substituta na cidade de Amélia Rodrigues, tendo naquele momento a oportunidade de acompanhar e vivenciar na prática um ambiente escolar bastante diverso.

Neste ambiente, desenvolvi juntamente com os novos colegas docentes alguns trabalhos elaborados ainda na graduação, como por exemplo, o “Dia da Família na Escola” discutindo a educação como meio que propiciava ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que construísse cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade das subjetividades da sociedade atual.

No mesmo ano fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Amélia Rodrigues para lecionar em algumas escolas localizadas no perímetro rural, onde tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo da graduação onde também demos ênfase a educação que era dirigida a clientela campesina no Semiárido Baiano.

Posteriormente fiquei motivada a elaborar e aplicar um projeto de ação, em 2014, na condição de aluna especial do programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, cursei a disciplina Políticas Públicas, Direitos Humanos em Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus I. Na oportunidade desenvolvi juntamente com os alunos o projeto Direitos e Deveres na Educação de Jovens e Adultos: Uma interação do Colégio Estadual Maria Teófila e Comunidade. Este projeto foi construído para ser desenvolvido a partir de observação e vivência muito difícil com os alunos das turmas de Eixo V, do Tempo Formativo II na EJA, do turno diurno no Colégio Estadual Maria Teófila, onde o desrespeito para com os colegas e professores era constante e de todas as formas.

A depredação com o patrimônio público também era algo marcante nas turmas citadas, onde muitas vezes eu, enquanto professora, não conseguia sequer ministrar as aulas. A violência era algo que ia além da agressão física: ofensas, desprezo e desvalorização que geravam opressões psicológicas, emocionais, morais e afetivas; muitas vezes decorrentes da

discriminação e do preconceito, posturas e atitudes essas carregadas de um alto grau de violência quando dirigidas aos jovens e adultos, sendo todos sujeitos em formação e constante transformação.

Porém a partir do desenvolvimento desse simples projeto na intenção de diminuir os atos de violência dentro das salas de aula da EJA tivemos um resultado significativo possibilitando a percebermos que a Educação em Direitos Humanos na Educação de Jovens e Adultos pode dar certo sim. Pois é aí que reside o princípio gerador da Educação em Direitos Humanos, principal objeto de trabalho e foco de atenção e atuação do nosso Projeto.

Outro projeto desenvolvido foi a “Educação em Direitos Humanos, construindo sujeitos de Direito nas salas de aula da EJA” com o propósito de empoderar os sujeitos para discussão em Direitos Humanos. Este trabalho foi desenvolvido juntamente com alunos e professores da EJA no Colégio Municipal Cleusa da Conceição Arão situado no distrito de São Bento do Inhatá – Amélia Rodrigues/BA.

Durante a minha caminhada profissional, participei do processo seletivo para professora da Rede Municipal de Educação de Salvador, sendo selecionada para atuar na educação básica. Fui direcionada para atuar na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro (EMJC), onde conheci os docentes da EJA e, a partir da aproximação com esses sujeitos atrelei a minha proposta de pesquisa desenvolvendo a investigação/intervenção com o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento, para os docentes pertencentes a EMJC.

Assim, a possibilidade de trabalhar com os direitos humanos no cotidiano social, potencializou as ações socioeducativas na construção da cidadania e dar continuidade na formação docente em exercício com o engajamento de pesquisadores, professores e alunos no âmbito da proposta.

Hoje faço parte do grupo de pesquisa em Linguagens, Infância, EJA e Tecnologias (GELITIC) na Universidade do Estado da Bahia que tem me fornecido subsídios para solidificação do meu trabalho de pesquisa. Portanto esta proposta visa ampliar reflexões e difundir a educação em direitos humanos como mobilizadora de práticas pedagógicas dos professores. Procedemos a constituição de um processo formativo para o desenvolvimento de ações colaborativas, potenciais ao exercício profissional dos docentes, dialogando com os saberes entre os conhecimentos produzidos na universidade e na comunidade participante.

1.2 DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos como discorreremos a seguir: O primeiro capítulo, no seu preâmbulo, apresentamos a introdução suscitando reflexões sobre a EJA e a possibilidade de entendimento das políticas públicas em educação em direitos humanos por meio da modalidade de ensino.

Para além, é evidenciada a necessidade do tratamento da heterogeneidade, tanto no contexto da escola, tal qual na sala de aula, de modo a propor a diversidade dos conhecimentos. Assim, na introdução apresentamos o problema da pesquisa, em seguida o objetivo geral e os objetivos específicos, pelos quais se baseou o desenvolvimento do desenho dissertativo.

Tratamos também nesse capítulo do diálogo entre a pesquisadora e sua implicação com o objeto de pesquisa, partindo da narrativa de sua história de vida, as influências familiares na sua educação/formação. Apresentadas as questões motivadoras que levaram, enquanto pesquisadora a trilhar para realização da pesquisa, o contexto de onde emerge as expectativas, as justificativas, além de situar o leitor acerca da estrutura geral deste texto. Ainda dando continuidade ao capítulo apresentamos: a estruturação da dissertação;

No segundo capítulo, buscamos apresentar: os procedimentos metodológicos que orientaram na condução desta pesquisa delimitando a natureza da pesquisa aplicada, versando uma proposta de intervenção pedagógica, além dos objetivos de uma pesquisa descritiva; discorreremos sobre a natureza da pesquisa, a pesquisa aplicada utilizando da abordagem qualitativa pela abrangência do universo exigido pela técnica da pesquisa participante; exibimos o cenário e os sujeitos da nossa investigação, tendo como o lócus a Escola Municipal Jaqueira do Carneiro; e os professores da EJA como sujeitos da pesquisa; apresentamos os dispositivos que consubstanciaram a pesquisa participante, sendo a observação, a entrevista semiestruturada e o questionário que serviram para geração e coleta de dados.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a EDH apontando como possibilidade para tencionar novas discussões na contemporaneidade, tendo por objetivo estabelecer as relações entre a EJA e a EDH em seu contexto. No preâmbulo do capítulo, traçamos um breve panorama histórico sobre o processo de garantia do direito fundamental à educação na EJA, com uma breve abordagem sobre a importância do papel do professor. Seguimos discorrendo sobre a EDH como processo de mudança na EJA, onde apresentamos o processo legal desenvolvido acerca das políticas e programas de formação da EDH no cenário brasileiro como processo de mudança na EJA. Atrelada, apresentamos as perspectivas e desafios atuais

desta discussão no contexto Brasil; traçamos as interfaces de uma organização pedagógica com metodologias de uma escola com a EDH e a escola voltada para a formação em Direitos Humanos; e, por fim, tratamos da organização pedagógica e das metodologias da escola com a educação em Direitos Humanos.

No quarto capítulo travamos uma discussão referente às práticas docentes em EDH na EJA, bem como a sua importância como processos dinâmicos que se complementam na construção de novas estratégias para a modalidade dentro do ambiente escolar, tendo como foco final o sujeito aluno. Destacam-se reflexões sobre as características peculiares dos sujeitos que estão em formação na EJA, como também a formação do professor e o seu papel para fomentar uma educação pautada nos princípios da EDH através de novas práticas que possa mobilizar a EJA levando em consideração o complexo processo de ensinar.

O quinto capítulo expõe os esforços coletivos despendidos durante a pesquisa, desde o contato com a Secretária de Educação do Município, até o desvelar da escola, mais especificamente as formas e práticas disseminadas no contexto da sala de aula. Ademais, o processo reflexivo retrata as movimentações pedagógicas disseminadas durante a pesquisa participante com professores da EMJC na cidade de Salvador - BA.

Evidenciamos nesse capítulo a análise de informações produzidas durante as oficinas pedagógicas com professores baseada na entrevista semiestruturada. Assim, a construção do produto oriundo da pesquisa se apresenta como um caminho prático para reinvenção pedagógica direcionando possibilidades de melhoria nas práticas e estratégias para a EDH na EJA em sala de aula, de forma que a qualidade da educação de jovens e adultos seja efetivada no município a partir desta instituição.

Dito isto, não significa apenas detalhar os acontecimentos do ambiente escolar, mas permitir compreender o significado que os sujeitos atribuem à escola, na constituição desse espaço como patrimônio material e imaterial do lugar/local em que vivem.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, não como possibilidade de esgotamento de ideias, uma vez que os seres humanos são inacabados e suas pesquisas são fluídas, por serem oriundas de processos sociais dinâmicos como é o contexto da EJA.

2 TRILHA METODOLÓGICA

Introduzimos este capítulo, a partir do entendimento de que a investigação científica é a atividade que dá vida à ciência, promovendo um desvelamento do fenômeno que se deseja investigar. De acordo o pensamento de Demo (2010), a pesquisa objetiva sumariamente a produção de conhecimentos que é baseado nos pressupostos do método científico. Nesses moldes, o ato de pesquisar é consolidado quando de fato permite-se o questionamento a determinada realidade, e é permitida a produção do conhecimento, abrindo caminhos para processos formativos. Assim Gatti corrobora afirmando que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimentos sobre alguma coisa [...]. Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (2002, p. 9-10).

Os pensamentos de Demo (2010) e Gatti (2002) convergem para o nosso entendimento de que a pesquisa é uma forma para se alcançar novos conhecimentos que a produção científica pressupõe, um pensamento formatado a partir de um percurso metodológico consciente por meio do qual os estudiosos estabelecem um sentido real à sua prática cotidiana.

Portanto, a nossa opção metodológica parte do princípio que a investigação enquanto prática de uma pesquisa social permite a aproximação teórico metodológica, considerando a convivência com a temática, encaminhando por meio de subsídios, caminhos para uma intervenção realística. Nessa perspectiva, a produção de fazeres e de saberes é inerente ao ser humano, ocorre em todos os sujeitos, independentemente de sua crença, etnia, pois a vontade de apropriar-se, mergulhar no conhecimento se concretiza pelo simples fato de existir. Nessa sincronia, o examinar se dá como um esforço cotidiano de construção de conhecimento, demonstrando sua incompletude e possibilidade de aprimoramento constante.

Segundo Gil (2007), a pesquisa desenrola-se de um processo constituído de inúmeras fases, desde a exposição do problema, à apresentação dos resultados e discussões. Nesse sentido, organizamos a estruturação da pesquisa nesse capítulo com a apresentação e reflexão acerca da pesquisa qualitativa enquanto abordagem de pesquisa. Apresentamos a natureza da pesquisa aplicada, num viés descritivo, a pesquisa participante como procedimento adotado, e pôr fim a utilização dos dispositivos nomeados para análise das informações.

A pesquisa aplicada, segundo Appolinário (2004) tem como intuito gerar conhecimentos para o meio social, versando a proposição de soluções objetivas e práticas para problemas. Assim, uma das fortes marcas da pesquisa aplicada é a operacionalização e aplicabilidade de ideias. É importante pontuar que Barros e Lehfeld (2000) corroboram com a ideia de que a pesquisa aplicada tem como pressuposto a produção de conhecimento concreto, a partir de um problema real, visando uma possível resolução imediata da trama evidenciada que nesta pesquisa buscou-se elucidar as práticas pedagógicas dos professores da EJA pautadas na EDH.

A coleta de informações é extremamente importante na pesquisa aplicada. Assim, as evidências podem ser coletadas em campo, laboratórios, entrevistas, áudios, questionários e análise documental. Também, os autores destacam que a pesquisa aplicada tem um teor de complexidade evidente, principalmente quando expõe suas faces éticas e metodológicas.

Assim, é mais comum encontrar esse tipo de pesquisa em ramos mais avançados como na graduação e na pós-graduação. É necessário demarcar que o pesquisador a todo o momento problematiza seu objeto, inerente a este, os aspectos metodológicos e éticos que são muito mais complexos de serem desenvolvidos.

Segundo os postulados elencados por Nunan (1997), a pesquisa aplicada tem uma linearidade de elementos que necessitam ser observados. São pontos relevantes em sua estruturação clássica, a saber: o primeiro, a fundamentação teórica, esse item faz-se necessário para entender e refletir densamente sobre o objeto estudado, inclusive tal aspecto proporcionará reflexões no momento da análise de informações e evidências. Desta forma, expõe as minúcias das categorias que deseja-se enfatizar em uma pesquisa oportunizada por meio de um percurso metodológico; o segundo, o elemento de uma pesquisa aplicada, que demonstre compatibilidade com a problemática e objetivos do no determinado contexto investigado; o terceiro ponto a ser observado, numa pesquisa que se diz aplicada, é a análise e discussão dos achados, que deve versar pela argumentação lógica da observação e efetivação da mudança pretendida no cenário social em que houve atuação consciente do pesquisador.

Essa etapa deve demonstrar também os esforços cognitivos do pesquisador em possibilitar a discussão dos achados com os diversos teóricos, outrossim demonstrando a eficiência e eficácia, bem como impactos sociais alcançados por meio do processo interventivo.

Assim, o desenvolvimento com a pesquisa aplicada teve como base os seguintes objetivos: buscar respostas para um ou diversos problemas; formulação, teste e produção de conhecimentos através da caracterização de um local e a possível mensuração desse fenômeno;

perceber probabilidades e comportamentos de determinado grupo social e logo após estabelecer as classificações.

Ademais, as respostas obtidas com a realização dessa pesquisa giraram em torno da EDH no ensino da EJA na EMJC. Como práticas docentes, no ambiente da sala de aula, buscamos contribuir diretamente com os sujeitos da pesquisa: os professores da EJA, os quais versaram atender as necessidades educacionais dos alunos e alunas presentes na EJA, modalidade essa que agrega inquestionáveis tramas de sujeitos históricos e sociais de fato e direito.

Assim, as oficinas pedagógicas de diálogos com os Professores da EJA possibilitaram uma intervenção imediata que vem responder ao questionamento gerador à situação problema apresentada na pesquisa.

2.1 ABORDAGEM SELECIONADA: A PESQUISA QUALITATIVA

Essa pesquisa de natureza aplicada, tendo como nuance gerar conhecimento para resolução do problema elencado. Segundo Barros e Lehfeld (2000), esse tipo de pesquisa tem como intuito a produção de conhecimento para aplicação de seus resultados no cenário pesquisado. Neste sentido, Appolinário (2004) ratifica que a pesquisa científica tem como pressuposto o tratamento, e resoluções de problemas sociais.

Na visão de Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo tem a pretensão de descrever com exatidão fatos/fenômenos. Sendo assim, o pesquisador demonstra sua intencionalidade de conhecer determinada localidade, sua cultura, valores, dentre outras variáveis. Corroborando com os postulados acima, a pesquisa que versa uma abordagem qualitativa, objetiva-se centralmente “[...] a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO, 1995, p. 43).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é o eixo norteador da pesquisa. O foco da pesquisa foi o de analisar a educação em Direitos Humanos como elemento mobilizador de práticas pedagógicas na EJA na EMJC. Essa abordagem ajuda na compreensão e tratamento das informações, procurando analisar com rigor o objeto pesquisado. Deste modo, esta abordagem estabelecerá uma interdependência entre o sujeito e o objeto pesquisado, direcionando para uma abordagem interpretativa acerca do cenário social.

Diante dessa exposição prévia a adoção da pesquisa qualitativa “[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 1991, p. 54).

Esse método está condicionado a dar ênfase à teoria fundamentada, aos processos de descrição, indução e de estudos pessoais. Neste intuito, afirmam que “[...] a abordagem qualitativa encaminha para que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é simplório, que tudo pode construir direcionamentos que nos permitam estabelecer uma compreensão mais concreta do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Assim, a pesquisa qualitativa permite uma análise mais aprofundada do objeto a ser desvelado em suas especificidades, permitindo estabelecer uma compreensão lógica da realidade. Além disso, permite o aprofundamento de realidades particulares e coletivas de forma complexa. Portanto, concordamos com os posicionamentos dos autores e por esta razão incorporamos o melhor da concepção ao desenvolvimento da pesquisa.

Em visitas a outros autores percebemos a preocupação e as reflexões teóricas em torno da pesquisa qualitativa, principalmente quando relacionadas as ciências sociais por não possibilitar a quantificação de variáveis, contudo dando ênfase aos significados. Nesse sentido, González de Gómez (2000, p. 1) explicita que:

Os métodos, quantitativos, qualitativos, comparativos, assim como as técnicas de coleta e análise da informação, definem a direção e modalidade das ações de pesquisa de modo secundário, estando já ancorados num domínio epistemológico e político que acolhe e legitima as condições de produção do objeto da pesquisa.

O autor manifesta a importância desse tipo de abordagem por estar voltado para o sentido e significado dos fatos e fenômenos. Neste intuito, percebemos que o contato com os sujeitos da pesquisa permitiu interpretações e inferências do colaborador, que nas abordagens qualitativas, os caminhos seguidos favoreceram entender a complexidade dos fatos educativos contemporâneos.

Bem nessa perspectiva, Triviños (1987, p. 124) explicita que:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista

quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

Diante das informações elencadas acima, é importante ressaltar que os estudos sociais, especificamente os educacionais, têm a preferência pela pesquisa de cunho qualitativo, pois não se preocupa com o certo, ou errado, mais sim, com as informações que o estudo é capaz de produzir, mesmo na margem da subjetividade. Para além, o papel do pesquisador em uma pesquisa qualitativa é enxergar o seu objetivo de maneira subjetiva, envolvendo-se no fenômeno estudado, não se preocupando com a neutralidade, mais sim com a objetividade da pesquisa.

No intuito de suscitar maiores provocações teóricas, Minayo (2008) ressalta que esse método é aconselhado para estudos históricos, crenças, representações sociais, ou de outros produtos constituídos pela temporalidade humana. Assim, as abordagens de cunho qualitativo são as que obtêm maior êxito quando são investigadas as premissas dos atores sociais, seus discursos e documentos produzidos. Nossa preocupação vai no sentido da organização do conhecimento produzido até alcançada a concreta compreensão do que envolve o grupo de professores que serviu de amostra para o estudo.

A partir dessa premissa, cabe enfatizar que o pesquisador que versa pelo enfoque qualitativo, conta com a liberdade teórico-metodológica para desenvolver sua pesquisa, sem perder de vista o rigor científico. Implementando as informações valiosas sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que esse viés está baseado em toda a sua instrumentalização; é o que menos distorce informações desveladas pelos sujeitos da pesquisa, buscando a compreensão dos diversos pontos de vista dos colaboradores.

Os saberes oriundos de Minayo (2001), sugerem a compreensão de que a pesquisa de abordagem qualitativa responde a indagações particulares de um estudo, expondo um nível de realidade que não pode ser mensurado, numa perspectiva numérica. Nesse intuito, a pesquisa qualitativa vincula-se com um universo de variáveis signos, aspirações, crenças, valores, dentre outros aspectos imbricados a depender da realidade social que se pretende compreender. Ainda à complementar essas informações, a autora implementa que qualquer verificação de cunho social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é de aspecto qualitativo.

Portanto, a investigação que desenvolvemos com o viés qualitativo possibilitou compreender os comportamentos e as experiências dos sujeitos durante o desenvolvimento da pesquisa. Ainda, ao utilizarmos o método qualitativo da pesquisa em educação em Direitos

Humanos levou-nos a entender a técnica utilizada na coleta e análise das informações no processo da investigação.

A abordagem qualitativa é constituída e identificada a partir de características como: tem um enfoque de caráter indutivo; é muito forte o significado que os colaboradores e o pesquisador dão a pesquisa; tem um caráter descritivo muito forte do cenário e/ ou tema pesquisado; é comum a utilização do ambiente natural do pesquisador para os estudos.

Na construção coletiva das teorias de Triviños (1987) há um campo demarcado da pesquisa qualitativa que ocorre na interpretação dos fenômenos presentes no cotidiano e que para ocorrer de fato é preciso um corte em tempo e espaço para que o pesquisador possa entender a noção de campo e a amplitude alcançada com o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa esteve caracterizada como descritiva, pois envolve a aquisição de informações entre pesquisador e a situação pesquisada, dando ênfase mais no processo que no produto. Nesse contexto, Gil (1999) infere que as investigações de caráter descritivo, têm como principal intuito a descrição de características de uma população analisada, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Tal como apresenta a teoria, buscamos descrever a ocorrência de um fenômeno de forma detalhada, e forma que permitisse estabelecer com confiabilidade as múltiplas características de um indivíduo, grupo ou situação: os professores.

Reafirmamos que a pesquisa descritiva demarcou e expôs as características do fenômeno social, bem como o grupo de professores que foram tomados como os sujeitos da pesquisa ou estabelecendo correlações e definindo sua natureza.

2.2 A TESSITURA DA SUBJETIVIDADE DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE

Para o desenvolvimento dessa pesquisa optamos pela pesquisa participante. Segundo Brandão (2006), a pesquisa participante emergiu com a finalidade de estreitar laços entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa, recebendo várias denominações de acordo com cada país ou da área de atuação que ela era inserida. Áreas essas como ciências sociais, educação e trabalhos com destaque em alfabetização de trabalhadores rurais ou urbanos. Para o autor, o termo participante impõe a inserção controversa do pesquisador em um campo de investigação social ou cultural de outro ser, seja este campo de investigação próximo ou distante do seu, sendo que o pesquisador pode ser atuante em suas pesquisas como um informante, colaborador ou interlocutor. Neste sentido,

Considerando as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores (BOTERF, 1999, p.51).

A partir dos escritos mencionados destacamos a importância da pesquisa participante na interlocução com o problema evidenciado, a análise e a consequente tentativa de equacionar os problemas, mesmo que não alcance os objetivos na sua totalidade. É importante ressaltar que o problema emergiu do cenário pesquisado, ou seja, no contexto orgânico da unidade escolar da EMJC. Assim, a pesquisa participante contou com a nossa presença, enquanto pesquisadora do cenário investigado.

Por sermos os propositores da pesquisa em evidência, demonstramos total aderência ao processo por pertencermos à rede municipal de ensino e pelo envolvimento com os docentes da EJA tangente ao desenvolvimento da pesquisa. Os encaminhamentos foram tomados procurando solucionar problemas relativos ao aporte didático e pedagógico e as garantias dos direitos humanos dos alunos e a construção de uma proposta pedagógica mais democrática para a modalidade de ensino.

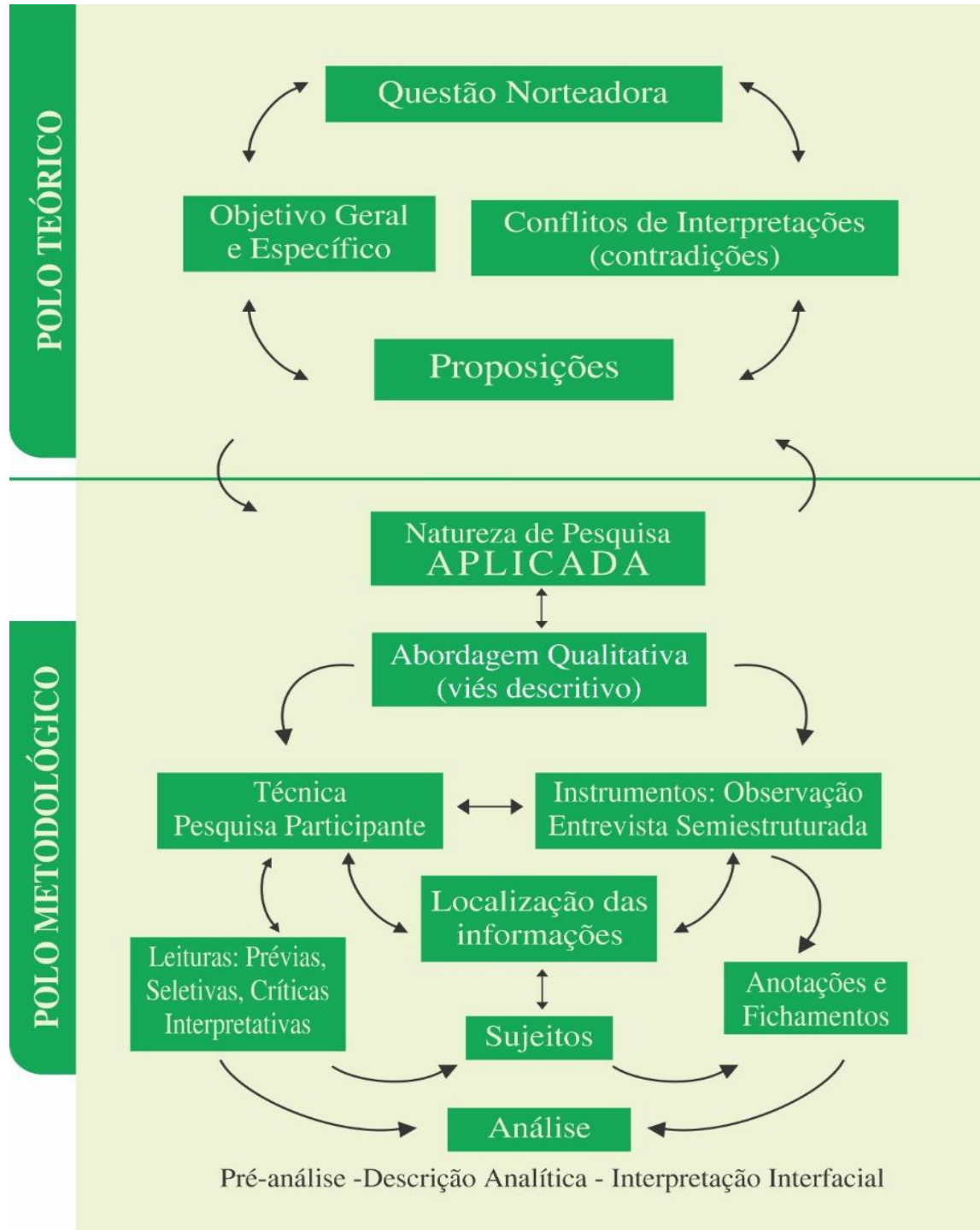
Desta forma, a pesquisa participante enquadra-se na pesquisa prática, sendo que, a pesquisa prática é direcionada a prática pedagógica, ou seja, a prática singular em usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção e modificação de realidades sociais. Assim, é notório na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de busca, tendo por perspectiva a interferência no fato social.

Ainda que a pesquisa participante estabeleça vínculos com as pesquisas orientadas, percebemos que a metodologia possibilita a busca do ser pelo ambiente e por sua identidade. Assim, a busca por informações teve como pressuposto a ação político-social de emancipação das comunidades menos assessoradas. Deste modo, evidenciamos um retorno social como resultado da observação.

Portanto, essa pesquisa possibilita a detecção de problemáticas e a própria identificação das possíveis mudanças. No entanto, o pesquisador precisa portar-se de conhecimento e de postura política vislumbrando a possibilidade de colocá-la em prática na posição de observador de determinada realidade social. Para a promoção da técnica ainda é preciso ter exatidão em cinco passos, a saber: estabelecimento de vínculo com o grupo ou

realidade a ser estudada; processo de inserção; a própria observação; análise crítica-reflexiva dos dados e posteriormente discussão e avaliação dos achados.

Figura 01- Recorte da estrutura metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa bibliográfica, 2019.

A Figura 01, expressa o percurso metodológico definido para a pesquisa, dando ênfase a interligação entre o polo teórico e o polo técnico, expondo a necessidade relacional para o êxito da pesquisa. A figura em evidência, retroalimenta a importância das leituras prévias e seletivas para entender o objeto de pesquisa, estabelecendo oportunidades de desnudar as concepções pré-estabelecidas, além da formulação de novas ideias. O polo técnico não está dissociado do estudo, pelo contrário, estabelece a sistematização necessária em uma pesquisa, demonstrando o caminho percorrido pelo pesquisador, na incessante busca de respostas para os questionamentos levantados. A proposição expressa o desenho da pesquisa, para além, facilita e torna dinâmico o entendimento do estudo.

Diante do exposto, entendemos que o polo teórico técnico contribui para romper com algumas noções pré-científicas ou questões direcionadas apenas ao senso comum em relação à escolarização da EJA, a prática pedagógica e a estruturação de ensino escolar envolvidos no processo de formação de professores/as dos jovens e adultos aprendizes.

As proposições e os conflitos de interpretações estabelecem conexão direta com a questão norteadora - durante a fase do levantamento bibliográfico – levaram à composição do arcabouço teórico desta investigação de maneira crítica e reflexiva, criando a cada momento uma aproximação maior com o problema da pesquisa. Através desse caminho metodológico, criaram possibilidades para adentrar, com propriedade, à pesquisa de campo.

É relevante pontuar que polo teórico é sustentado também pela pesquisa bibliográfica, que tem como intuito situar o pesquisador no campo empírico da pesquisa por meio de teorias científicas como forma de oferecer subsídios para análise da temática em destaque. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica oferece mecanismos que viabilizam o planejar de forma sistemática, desde a projeção inicial da temática até a discussão do estudo científico. O momento da investidura do estudo bibliográfico oferece possibilidades significativas para delimitação da temática e remodelamento do problema.

Tais aspectos são possíveis por meio da confecção de fichamentos, por meio de leituras prévias e seletivas e constantes reflexões sobre o objeto, o que proporcionou o aprofundamento e expansão da busca que envolve a questão norteadora. Para além, a abordagem qualitativa expressa no polo citado possibilita um maior entendimento do objeto de pesquisa pelo processo de descrição multidimensional e significados diversos.

O polo técnico foi visto como um momento das possibilidades de coleta de informações sustentado pelo entrelaçamento entre o campo investigativo por meio da pesquisa

participante. O polo citado foi orientado por meio da teoria posta no primeiro momento do esquema.

O momento técnico metodológico, ancorado no modelo de pesquisa participante, exigiu uma rigidez epistemológica que constitui um viés favorável com o objeto pesquisado. Para promover a discussão inferencial dos achados o encontro empírico é sistematizado nessa etapa por meio da aplicação de instrumentos de coleta de dados, tal como a observação e entrevista semiestruturada. Esses mecanismos buscam a abordagem real do processo de desvelamento, desconstrução e reconstrução do objeto, que vai culminar posteriormente com análises e tratamento das informações oriundas do campo por meio da sua descrição analítica e interpretação inferente desta pesquisa.

2.3 CENÁRIO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Salvador, a capital da Bahia, possui uma população estimada em 2.857.329 habitantes de acordo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (2018). Sendo assim é a cidade mais populosa da região nordeste do Brasil e um dos polos turísticos mais procurados do país, que recebe anualmente milhões de turistas de outras cidades do país, assim como de várias partes do mundo. Sua economia é movida por diversos setores, tais como: o de serviços que corresponde a 78,2%; acompanhado dos setores de turismo, comércio, indústria, agropecuária e informalidade. A cidade é conhecida também pelas suas festas populares e foi a primeira capital do Brasil fundada por Tomé de Souza em 1549.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aponta como a capital brasileira que mais cresceu neste quesito no ano de 2016 em todo o país. A rede municipal de ensino da cidade de Salvador possui suas unidades escolares distribuídas por Gerências Regionais de Educação (GRE), conforme apresenta a Tabela 01.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa envolveu a nossa escola que está agregada a GRE São Caetano. Esta Gerência Regional agrega 40 escolas, distribuídas em 15 bairros periféricos da Cidade de Salvador, dentre eles o Retiro, onde está a Rua Jaqueira do Carneiro, local onde está a escola.

Entre os anos de 2017 e 2018 de 10 a 15 escolas da Rede de Ensino de Salvador foram fechadas, muitas destas unidades atendiam a modalidade de ensino EJA. Neste ano 8 escolas da Rede de Ensino foram fechadas e turmas da EJA também encerrada em diversas escolas da capital baiana.

Tabela 01 - Quantidade de Escolas por Gerências Regionais

Gerências Regionais	Quantidade de Escolas
Cabula	48 escolas
Cajazeiras	47 escolas
Centro	42 escolas
Cidade Baixa	28 escolas
Itapuã	56 escolas
Liberdade	26 escolas
Orla	39 escolas
Pirajá	33 escolas
São Caetano	40 escolas
Subúrbio I	38 escolas
Subúrbio II	38 escolas
Total (11 gerências)	435 escolas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação, 2018.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos, a partir do site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador conforme nos mostra a Tabela 02.

Tabela 02 - Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos

Dados da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal 2018					
Tempo Formativo	Presença	Tempo Formativo	Presença	Total de escolas que ofertam EJA	Total de alunos na rede da EJA
EJA I Noturno	119 escolas	EJA II Noturno	87 escolas	206 escolas	15.234 mil alunos
TAP I II III (1º ao 5º ano)		TAP IV e V (6º ao 9º ano)			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação, 2018.

É importante pontuar que esses dados estão disponíveis para consulta no site da secretaria de educação do município de Salvador, conforme dados do Censo Escolar (2018). O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Jaqueira do Carneiro.

A Escola Municipal Jaqueira do Carneiro está localizada no Bairro Retiro numa região periférica, da cidade de Salvador, oferta as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, no noturno e é uma das escolas que faz parte da GRE São Caetano.

Tabela 03 - Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos da EMJC 2018

Dados da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro 2018			
GRE São Caetano	EMJC	EMJC séries regulares	EMJC Educação de Jovens e Adultos
40 escolas	430 alunos/as	355 alunos/as	75 alunos/as
Tempo Formativo EJA II noturno	TAP IV (6º e 7º ano)	TAP V (8º e 9º ano)	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação, 2018.

A Escola Municipal Jaqueira do Carneiro com o IDEB de 4.2 é considerada uma escola destaque dentre as 40 escolas da Gerência Regional de São Caetano servindo de vitrine da educação municipal, tendo um corpo de docentes que leciona para na EJA quase na sua totalidade têm graduação, especialização e pós-graduação na área de atuação específica na disciplina que leciona, mas que não tem formação em Educação em Direitos Humanos, na expectativa de possibilitar uma mediação pedagógica tangente a proposta de pesquisa para dar conta a multiplicidade de sujeitos que compõem a comunidade escolar. A Tabela 4 ilustra dados relativo ao perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Tabela 04 - Dados relativos ao perfil dos docentes da EJA na EMJC 2018

Perfil dos docentes que atuam na EJA da EMJC 2018	
Docentes participantes	10
Tempo de experiência dos docentes	06 com (41 a 50) anos 03 com (31 a 40) anos 01 acima de 50 anos
Tempo de experiência na EJA	08 com (05 a 15) anos na EJA 02 acima de 25 anos na EJA

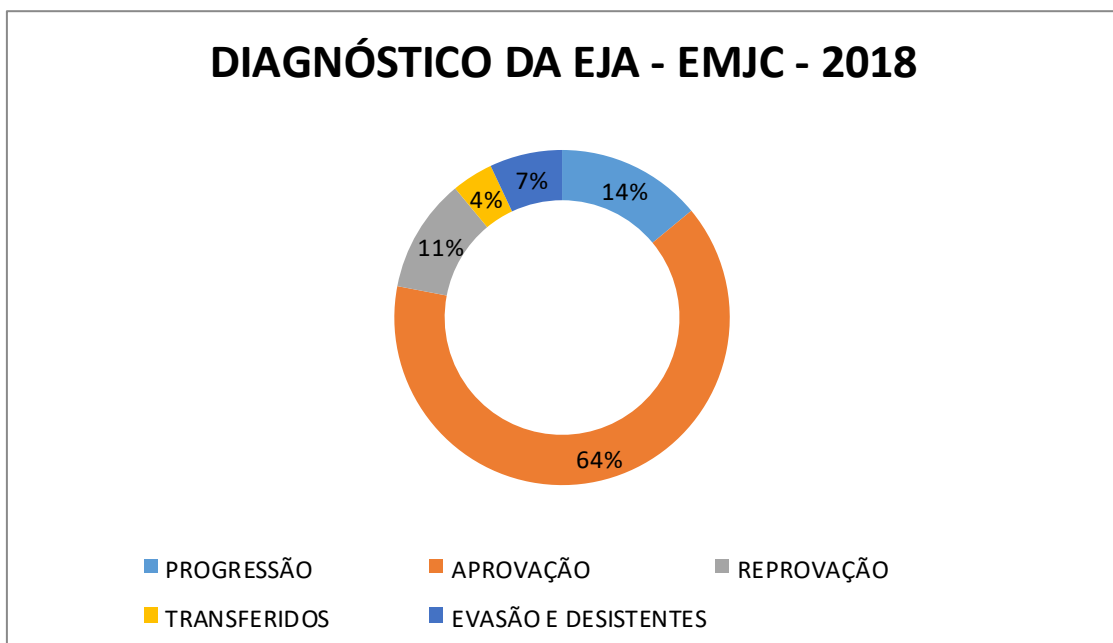
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados colhidos com os participantes, 2018.

É importante destacar que, foi a partir do contato que me foi proporcionado pelos educadores como também pela gestão da escola, após aproximações com esses sujeitos, através de diálogos informais e em seguida as entrevistas semiestruturadas, que foi possível fazer essa identificação, gerando a demanda apresentada. Encontramos, também, materiais fornecidos pelo Ministério da Educação via Programa Nacional Biblioteca da Escola, elaborado pelo Programa de Educação em Direitos Humanos, os quais estavam subutilizados na biblioteca da EMJC.

A escola, possui uma estrutura, composta por 07 salas de aulas, sala de diretoria, quadra de esportes (ativa, pois as aulas de educação física acontecem neste espaço), cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, biblioteca, almoxarifado, despensa, pátio coberto. A equipe escolar é composta de 55 funcionários, dentre eles professores, coordenadores, gestor escolar e funcionários administrativos e serviços gerais que atendem satisfatoriamente as demandas exigidas no contexto escolar.

São várias as práticas exitosas e os projetos que vêm sendo elaborados e desenvolvidos pela escola, como as amostras elaborada e desenvolvidas pelas turmas da EJA, além dos pré-formatados oriundos da secretaria de educação do município. No entanto, faz-se necessário políticas educacionais relativas à EJA no município e no contexto da comunidade, onde a escola está inserida.

Gráfico 01 – Diagnóstico da EJA na EMJC



Fonte: QEdU.org.br/dados do Ideb/Inep, 2018.

Fizeram parte da nossa pesquisa 10 professores/as que atuam na EJA na EMJC. Esses professores advêm do quadro de docente que compõem esse contexto escolar, em sua unanimidade possuíam habilitação na área que lecionam, bem como são acompanhados por uma coordenação específica para o público da EJA.

2.4 DISPOSITIVOS E ETAPAS DO PROCESSO

A fim de alcançar o objetivo do estudo e viabilizar a pesquisa participante, foram utilizados os seguintes dispositivos: as observações participantes, entrevistas semiestruturada aplicadas a cada professor (a); por fim, os encontros e oficinas pedagógicas com os professores/as da EJA no turno noturno.

Assim, as entrevistas - com os sujeitos em questão - são fundamentadas no diálogo aberto e problematizador, a fim de evitar as respostas-chavões (GATTI, 2012b). As entrevistas realizadas seguiram alguns aspectos, sendo assim: a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, adequação do roteiro e a linguagem, dentre outros aspectos que se fizeram necessários. Neste sentido, para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada favorece além da descrição dos fenômenos sociais, direcionando para a sua explicação e a compreensão da totalidade, ocasionando a presença física do pesquisador no processo de coleta de informações.

Quadro 01 – Dispositivos utilizados

Instrumentos	Onde	Porque	Como
OBSERVAÇÃO	EMJC	Observação participante.	Visitas as salas de aula da EJA
ENTREVISTAS	EMJC	Entrevistas semiestruturadas aplicada a 10 Sujeitos da pesquisa diante da necessidade de definir participação na pesquisa, dados e do diálogo com a entrevistadora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colher dados sociobiográficos; 2. Colher dados sobre o objeto de pesquisa (Educação em Direitos Humanos).
OFICINAS	EMJC	Três momentos no modelo de oficinas	Realizadas em datas previamente ajustadas entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados através de uma consulta a gestão, coordenação, e os próprios professores.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de aporte teórico, 2018.

No desenvolvimento da pesquisa participante, a participação dos sujeitos investigados é indispensável para o desenvolvimento do plano de trabalho. Nesses moldes, é necessário o envolvimento na vida dos sujeitos, visto que os procedimentos de pesquisa são sustentados na construção de diálogos, na escuta sensível, permitindo assim a expressão livre dos interlocutores.

A primeira etapa desta pesquisa baseou-se, no diagnóstico dos professores, através de entrevista semiestruturada relativo às práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos em sala, da modalidade da EJA.

A segunda etapa desse projeto desenvolveu-se mediante a escuta sensível permitida através de três encontros didáticos pedagógicos com professores da EJA da escola para discutir sobre os principais entraves e ou dificuldades enfrentadas para que o aluno sintasse empoderado para então exercer seus direitos e deveres oficiais com êxito no processo de ensino/aprendizagem.

As observações e anotações percebidas, na etapa dois, encaminharam para a construção de uma proposta de intervenção (etapa três), relativo à formação continuada para os professores da escola municipal cenário do nosso trabalho. As temáticas trabalhadas foram decididas a partir de diálogos com os sujeitos da pesquisa, desse modo, foram demarcados: oficinas pedagógicas sobre a Educação em Direitos Humanos na sala de aula da EJA, e das orientações educacionais de ensino para o professor (a).

Quadro 02 – Estruturação do planejamento das oficinas pedagógicas.

	Oficina I	Oficina II	Oficina III
TEMA	Ser professor(a) hoje: educar em Direitos Humanos na EJA	Educar em/ para os Direitos Humanos: construir cidadania	Igualdade e diferença: de que estamos falando na EDH?
CONTEÚDO	Prática Docente do Professor da EJA; Educação de Jovens e Adultos; Direitos Humanos.	Educação e Cidadania na EJA.	Sujeitos e Diversidade; Avaliação no processo da EDH.

OBJETIVOS	1.Reconhecer alguns desafios que os(as) professores(as) da EJA enfrentam hoje no cotidiano escolar; 2.Relacionar os desafios identificados com a Educação em Direitos Humanos; 3.Propor aspectos a serem trabalhados na perspectiva da Educação em Direitos Humanos no âmbito escolar.	1.Analisar a articulação entre cidadania e prática educativa, tendo como foco as relações entre democracia, escola e comunidade; 2.Aprofundar as relações entre cidadania e Educação em Direitos Humanos.	1.Aprofundar os conceitos estudados de igualdade e diferença e suas implicações nas práticas sociais e educacionais; 2.Relacionar a articulação entre igualdade e diferença com a Educação em Direitos Humanos.
METODOLOGIA	1º Momento: Quem somos nós? 2º Momento: Desafios atuais da profissão docente; 3º Momento: Ser professor(a) hoje – desafios para a Educação em Direitos Humanos – Trabalho de grupo – (apresentação).	1º Momento: Memória e objetivos; 2º Momento: A experiência de cidadania; 3º Momento: Desafios dos processos democráticos na escola. – Trabalho de grupo – Roteiro de desenvolvimento de uma pequena apresentação.	1º Momento: Dinâmica – Sinal luminoso; 2º Momento: tensões entre igualdade e diferença; Trabalho de grupo – Como estou avaliando? Roteiro de desenvolvimento para apresentação; 3º Momento: Partilhando saberes e linguagens.
AVALIAÇÃO	Os(as) participantes deverão fazer um pequeno diálogo de minutos, com o colega do lado, assinalando um aspecto que considerou importante da oficina e outro menos significativo.	Os(as) participantes devem destacar: - uma fala ou uma situação que mais marcou da oficina; - um momento de desconforto; - alguma coisa que tenha sentido falta na oficina.	O grupo deve conversar e registrar fazendo um relevante, porém, conciso fechamento lembrando os objetivos da oficina.
MATERIAL	- PowerPoint [ou cartaz] Papel-pardo. - Canetas hidrográficas. -Texto de apoio 1: “Depoimentos de professores(as)”. - Texto de apoio 2: “Educar em Direitos Humanos hoje”. - Roteiro para discussão do em – em papel ou na tela do celular.	- PowerPoint [ou cartaz] - Canetas hidrográficas. -Texto de apoio 1: “A experiência da cidadania”. -Texto de apoio 2: “Escola: tecendo relações, construindo cidadania.” -Cartões indicativos; -Músicas – “Coração Civil” (Milton Nascimento)	- PowerPoint [ou cartaz] Papel-pardo. - Canetas hidrográficas. -Material de apoio: “Semáforo Luminoso” -Texto de apoio: Igualdade e diferença: do que estamos falando?” -Roteiro para discussão do Texto de apoio, no papel pardo.
HORAS	4 horas por oficina	4 horas por oficina	4 horas por oficina

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A quarta etapa, que também é processual e não se encerra no momento das oficinas, é um balanço inicial dos possíveis impactos socioeducacionais proporcionados pelo desenvolvimento da pesquisa aplicada na instituição escolar – que visou proporcionar uma formação – espaço de diálogos em Educação em Direitos Humanos para os docentes arrigados nas salas de aula da EJA.

A análise dos dados deu-se de forma sistemática, utilizando com base a análise qualitativa através dos seguintes passos: organização dos dados da observação; organização dos diálogos produzidos nas oficinas pedagógicas; triangulação com base nos diálogos e a consequente exposição dos impactos sociopedagógicos e culturais apontados pelo estudo.

O tratamento das informações foi feito a partir de uma análise qualitativa, e nesse sentido, esse processo é relativamente recente e vem caracterizando-se por ser um mecanismo indutivo, tendo como pressuposto o cotidiano dos sujeitos sociais, fazendo-se valer pelas mesmas características da pesquisa qualitativa. Para Fernandes (1991), a análise qualitativa se caracteriza pela busca dos significados e sentidos de informações que são mensuravelmente valiosas.

O momento da sistematização caracteriza-se como um processo rotineiro que é disposto em várias frentes: partindo das questões para a realidade, numa perspectiva da conceituação; da literatura para os achados, e assim esse processo vai tornando-se cíclico, pelo intercruzamento de informações, ao ponto que o processo analítico forme um desenho significativo, passível de entendimento.

O método de triangulação de dados é muito utilizado para tratamento de informações em pesquisas qualitativas, a partir do entendimento de Flick (2009), tal mecanismo é a combinação de perspectivas e métodos de estudo adequados, estando adequado para extrair o máximo de informações de um problema em específico. O estudioso complementa que esse tipo de análise contempla a pesquisa bibliográfica e a empírica. Para além, os instrumentos de coleta se consolidam em entrevistas semiestruturadas, etnográfica, a observação participante ou não. Nesse sentido os métodos de análise serão empregados visando a totalidade da amostragem.

Para Flick (2009), as pesquisas que têm abordagem qualitativa podem recorrer a diversos meios de análise de dados. Nesse sentido, os pesquisadores que optam por uma abordagem qualitativa estão livres para fazer uso da análise do discurso, de conteúdos, arquivos, fonética, tabelas, gráficos, e dados estatísticos de forma geral (DENZIN E LINCOLN, 2006). Para Günther (2006), a triangulação de dados é o meio pelo qual o

pesquisador consegue lançar mão de várias abordagens metodológicas, evitando distorções ou deixando de exibir algum elemento importante da pesquisa pela utilização de um único método analítico.

Complementar a essas informações, Cresswell e Plano Clark (2013) corroboram que a triangulação metodológica congrega vários métodos de análise, nesse sentido, é consolidado que a utilização de mecanismo de análise assegura um entendimento holístico do objeto em estudo. Buscando maiores entendimentos

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundir em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 20).

As exposições demonstram que a utilização da triangulação é um caminho fecundo e que promove interações inclusive entre as abordagens qualitativas e quantitativas, apontando caminhos para métodos e técnicas que irão desencadear na produção de um conhecimento científico multifacetado. Nesse sentido, a chamada triangulação metodológica suscita a observação do objeto de pesquisa a partir de vários ângulos, permitindo assim, falseamentos, congruências, numa perspectiva intersubjetiva e holística a partir da interpretação dos achados (MINAYO E MINAYO-GOMÉZ, 2003).

Complementar às informações dispostas, Weiss (1998) infere que quando ocorre análise de dados por meio da técnica referida, os achados são considerados sólidos. Para além, Towns e Serpell (2004), contribuem ao refletirem que o processo analítico proporciona amplitude e análise minuciosa de dados, fazendo com que os estudos, tornem-se reproduzíveis, ou seja, passíveis de duplicação, dado a sua confiança metodológica empreendida. Nesses moldes, Flick (2009) infere que a técnica ocasiona a superação solitária de um único mecanismo analítico, consolidando-se como uma alternativa para validação do conhecimento.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EJA

Ao iniciar a apresentação deste capítulo, no qual discutiremos a respeito da Educação em Direitos Humanos, no contexto da EJA expomos as especificidades didático pedagógicas das salas de aula da EJA e a necessidade de gerenciamento através de aspectos inovadores que levem em conta o contexto do sujeito enquanto aluno no processo de escolarização. Como processo de mudança, a partir desta modalidade de ensino, encontramos um alinhamento com fragmentos de obras freiriana, quando se refere a uma educação que busca práticas cada vez mais democráticas, que contribuam para formar sujeitos de direitos, que lutam por uma sociedade menos desigual, ainda que seja utópico, constantemente se refazendo através da ação-reflexão-ação, despertando para a não acomodação e sempre que possível para intervir na realidade que tão de perto nos rodeia.

A perspectiva da educação de respeito aos direitos humanos, sinônimo de uma educação libertadora, considera as subjetividades dos sujeitos, reconhece o homem como um ser histórico e cultural, que se encontra em constante processo de transformação. Assim, o contexto escolar torna-se um ambiente privilegiado, que transmite valores e necessita considerar a diversidade desses sujeitos que estão na EJA. Entretanto esses sujeitos devem cumprir com seu papel de compartilhar, através do seu currículo, preceitos que contribuam para sua conscientização, instrumentalização e humanização no processo de mudança que se pretende alcançar.

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

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM PROCESSO DE MUDANÇA NA EJA

A instrução educativa elege diversos tipos de valores a serem potencializados em conformidade com os princípios socialmente produzidos. Assim, o ambiente escolar comunica valores aos sujeitos. Por esse motivo, é imprescindível refletir e argumentar sobre as suas práticas, contrapondo ideias, visando auxiliar na sua identificação e conceituação. A

escola tem a responsabilidade de se estruturar para atender o sujeito no processo de integração e transformação. Portanto, necessita estar alerta e inovar em todos os aspectos, visando à formação de indivíduos autônomos, solidários e críticos, capazes de enfrentar as rápidas mudanças no sistema produtivo e social.

Entre os diversos espaços de convivência, a escola ocupa um lugar de privilégio e evidência, por estabelecer relação estreita com o debate, no que diz respeito às diferenças, e com a reafirmação dos direitos humanos fundamentais. Ao reportar à escola, recordamos do poema que diz: “[...] o lugar que se faz amigos. [...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, [...] É conviver, é se “amarrar nela”! [...]. Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, [...]. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.”². Para tanto, ressaltamos o que referenda o objetivo central da EDH que no Art. 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, preconiza que:

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (2012, p. 2).

Em consonância com a concepção de escola sobre a qual dialogamos, compreendemos que vivemos em uma sociedade com marcas de intolerância, desigualdade, desrespeito e, por conseguinte, de violação de direitos humanos. Dito isso, torna-se forçoso que a escola esteja atenta às questões referentes aos processos que interferem e ocorrem no seu entorno, possibilitando um espaço de convivência democrática, como descrito no poema, pois, como ressalta Costa (2007, p. 68) “tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer isso, ou negligenciar isso, tem consequências sérias”. Para tanto Esteban (2007, p. 10-11) aponta que:

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

² Fragmentos do poema A Escola. Rizoma freireano 8. Novos movimentos educativos de autoreforma.2010.

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

Alguns questionamentos norteiam essa reflexão, tais como: Quais conhecimentos e saberes devem ser contemplados no processo da EDH? Qual o perfil de educandos que se pretende formar a partir de práticas pautadas na EDH na EJA?

Diante disso, não podemos deixar de abordar nesse trajeto a busca de um conceito que perpassa também, entre outros, pela análise e reflexão sobre os processos históricos, aportes teóricos e os principais modelos propositivos de uma prática pedagógica.

Os direitos humanos ganham força nos anos 1990, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, ao colocar em prática políticas sociais, possibilitou discussões nacionais que culminaram na aprovação de políticas que definem a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. Em especial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasil (2008) e as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos Brasil (2012) que tratam dessa inclusão.

A Educação em Direitos Humanos se vincula ao direito à educação, mas ainda se observam violações de direitos no interior das escolas, entre elas a negação do próprio direito à educação. Assim, pensar sobre direitos humanos hoje, implica refletir sobre sua efetivação no espaço/tempo da escola e da sociedade, pois, “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos” (EYNG, 2013, p. 31).

Essa premissa é válida para toda a educação básica, incluindo suas respectivas modalidades, no caso dessa reflexão, a Educação de Jovens e Adultos. A EJA, conforme art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n. 9.394/96). É uma modalidade da educação básica “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), ou seja, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A história da EJA, segundo alusão de Arroyo (2006, p. 221), “[...] se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”. Com base no manifestado pelo autor, os estudantes populares, esses que chegam à EJA podem ter sido vitimados por uma dupla violação de

direitos que se inicia na falta da oferta de uma educação de qualidade social e culmina, em muitos casos, com a exclusão dos estudantes na/da escola, propriamente dita. Nesse contexto, identificamos a contradição entre a garantia do direito à educação e a contribuição da escola para a reprodução das desigualdades sociais, conforme alerta Bourdieu (2013).

Assim, segundo alusão de Campos; Leal e Facci (2016, p. 2226): “No discurso, a escola é para todos, mas no cotidiano, o acesso ao conhecimento ainda acaba sendo destinado a uma parcela específica da população [...]”, da qual os estudantes que recorrem à EJA não fizeram parte. Nessa modalidade de oferta da educação básica, costumeiramente, os estudantes retornam à escola, profundamente marcados pela desigualdade e pela exclusão, depois de terem sido evadidos, excluídos do ensino regular, ou mesmo, sem nunca o terem frequentado a escola.

Como consequência, carregam consigo, ainda que de forma inconsciente, marcas da exclusão e incapacidade, produzidas por uma sucessiva violação de direitos, em muitos casos, iniciada com a negação do direito à educação. Assim, quando retornam à escola, na modalidade da EJA, essa violação persiste, pois ainda é evidente “[...] a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2006, p. 20), por conseguinte, assente em uma visão estritamente certificadora.

Essa função compensatória, em certa medida, é reproduzida e reforçada pelo poder público, por exemplo, ao destinar para o financiamento da EJA apenas o montante de 15% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o qual substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Sendo regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), compromete a possibilidade de configuração da identidade dessa modalidade de educação. Isso é confirmado por Haddad e Ximemes (2008, p. 146) ao afirmarem que a EJA é “[...] a única a contar com essa espécie de trava de expansão”, ratificando a posição da EJA no cenário das políticas públicas, sendo referida pelos autores como “um direito de segunda categoria”.

O baixo investimento, somado à secundarização da EJA em relação aos outros níveis e modalidades de ensino, resulta em diversos *déficits* educativos, como, por exemplo: infraestrutura inadequada, falta de formação específica para os professores atuarem nessa modalidade, descaracterização do seu público-alvo e de sua função, meramente compensatória. Essa descaracterização é evidente nas próprias Diretrizes Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) que, embora enfatizem as especificidades da EJA, direcionam a utilização das Diretrizes do ensino fundamental e médio para essa modalidade. Com base nesse cenário, podemos dizer que tais deficiências no campo educacional evidenciam e reforçam a violação do direito à educação na EJA.

A violação de tal direito evidenciada nessa modalidade de ensino enfatiza um modelo de Estado, atuando como monopólio da classe dominante, cujos interesses não incluem as classes dominadas, das quais fazem parte os estudantes da EJA. Portanto, “Negar ou desconsiderar a luta desigual, travada por parcela significativa da população para conquistar direitos e diminuir a exploração” e, mais, “[...] apontar o Estado como bem de todos, trata-se de posição ingênua, idealista, que soma com a perspectiva da dominação” (CAMPOS; LEAL; FACCI, 2016, p. 213).

Apesar da luta ser desigual, os direitos sociais, historicamente conquistados, resultam das reivindicações das classes populares por melhores condições de subsistência, como alimentação, saúde, trabalho, educação, entre outras. As conquistas provêm das lutas por reivindicações de garantia de direitos.

Nesse sentido, os questionamos, a seguir, são bastante pertinentes: Quais seriam as reivindicações por garantia de direitos dos estudantes da EJA? E os estudantes da EJA têm consciência da violação de seus direitos? Assim também percorre em nossas mentes: de que forma as práticas pedagógicas pautadas na Educação em Direitos Humanos contribuem no processo de ensino aprendizagem da EJA?

Desta forma, buscamos alcançar responder os questionamentos com equidade, a fim de contribuir para a garantia dos direitos já conquistados. As respostas a essas questões exigem as vozes dos estudantes e professores (as) dessa modalidade de ensino.

A posição marginal que é colocada a EJA acaba, também, sendo refletida na formação específica de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Diversas pesquisas comprovam que a formação de professores para atuar na EJA, acontece no campo da experiências da prática pedagógica do professor e não nas licenciaturas, as quais trazem “[...] em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento” (CAPUCHO, 2012, p. 65).

Assim, o docente que atua na EJA se depara com várias dificuldades provenientes da falta, ou mesmo, insuficiente formação, pois algumas licenciaturas ofertam a disciplina da EJA, mas com carga horária muito reduzida.

Nas políticas de formação de professores, bem como nas políticas educacionais direcionadas à EJA, observa-se a ausência de indicativos que contemplem uma proposta de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Entre as mais variadas percepções para com essa modalidade, verificadas entre professores e estudantes da EJA para o alcance da qualidade social na educação, as mais urgentes seriam, no mínimo: “[...] ampliar o financiamento destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Diante das denúncias e reivindicações dos sujeitos que compõe a EJA, constatadas nesta e tantas outras pesquisas conceituamos a qualidade da educação a partir da proposição de Silva (2009, p. 225): “A escola de qualidade social é aquela que [...] luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação [...]”, e ainda, se propõe a transformar “[...] todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”.

Nessa perspectiva, a oferta de uma educação de qualidade social passa, também, pela questão da oferta da Educação em Direitos Humanos, na qual os “[...] direitos individuais, coletivos e transindividuais, considerando a igualdade e a diferença, necessitam de processos educativos formais e informais para que sejam apreendidos, vivenciados e protegidos” (EYNG, 2013, p. 31).

Assim, a diversidade, uma característica evidente na EJA, enriquece ainda mais as múltiplas possibilidades educativas nessa modalidade. Entretanto, as diferenças aparecem com uma aceção negativa, e não o contrário. Tal significação negativa é resultado da lógica da padronização presente na escola, imposta, segundo argumentação de Candau (2011, p. 241), pela “cultura escolar dominante”, a qual “[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.

Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver”. Essa constatação reforça a necessidade de se trabalhar tais diferenças de forma positiva, o que implica, ainda nas palavras de Candau (2011, p. 253): “[...] a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar”.

Tais dispositivos educativos necessitam de ações e políticas educacionais que respeitem a diversidade cada vez mais proeminente na educação. Assim, conteúdos de direitos humanos poderão contribuir para uma formação direcionada à cidadania se estiverem pautados em uma perspectiva da globalização contra-hegemônica, conceituada por Santos

(2013, p. 9) como “globalização a partir de baixo”, sendo constituída “[...] pelos movimentos e organizações sociais que, mediante articulações locais, nacionais e globais, lutam contra a opressão capitalista e colonialista [...]”.

Tal posicionamento pressupõe uma Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural na qual se busca “[...] promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...]” (CANDAUI, 2008, p. 52, grifo da autora).

Diante disso, a questão do trabalho no contexto da EJA é essencial para “compreender como se estabelecem, na prática, as relações entre o sistema de ensino e o aparelho econômico [...]” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2013, p. 150 e 146). Nas palavras dos autores: “[...] a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior”. Como consequência, as pessoas buscam ou são levadas a procurar maior escolarização para a obtenção de diplomas.

Primeiramente, precisamos considerar que o público da EJA possui uma condição econômica precária; afinal, faz parte de uma classe social desfavorecida. Por esse motivo, esses jovens e adultos, em sua maioria, foram obrigados a abandonar os estudos para trabalhar, como forma de sobrevivência, o que evidencia mais uma forma de exclusão social. Diante do crescimento econômico para se manterem empregados ou “empregáveis”, voltam à escola em busca de melhor qualificação para o mercado de trabalho.

Contudo, conforme denúncia Bourdieu (2013, p. 45), o sistema escolar não é “[...] um fator de mobilidade social” e, adverte: “[...] tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Neste momento mencionamos o respeito como algo fundamental para a efetivação dos Direitos Humanos na escola com base na dimensão essencial no processo educativo. Sobretudo no contexto da EJA, ele precisa ser mais vivenciado, pois está atrelado ao que aqui discutimos anteriormente: “direito à educação de qualidade”; “direito ao estudo”; “direito à igualdade” e “direito à diferença”. Respeitar os estudantes da EJA significa ofertar a eles uma educação de qualidade social, a qual oportunize a igualdade de direitos, bem como o respeito e o reconhecimento das suas diferenças individuais e coletivas.

3.2 ESCOLA: PENSANDO E ALICERÇANDO NA FORMAÇÃO E NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A escola com Educação em Direitos Humanos é um espaço essencialmente democrático, de participação, de inclusão, de lutas, de conflitos e respeito às opiniões, concepções, opções e orientações que devem ser trabalhados na perspectiva do enriquecimento das diferenças e de múltiplas aprendizagens, em que o diálogo é o elemento norteador das relações entre as pessoas.

Dessa forma, é um *locus* privilegiado da formação cidadã, a partir de definições do seu projeto político-pedagógico, do currículo e de práticas direcionadas por princípios e fundamentos calcados na defesa intransigente dos direitos humanos. E, no dizer de Ramos (2011, p. 67) “a escola é lugar da diferença”, que não é sinônimo de desigualdade, mas a diferença que possibilita o enriquecimento e as múltiplas aprendizagens, pelas oportunidades de convivências com o diferente. Candau (2005), nos ajuda a refletir sobre os significados da igualdade e da diferença na Educação em Direitos Humanos, quando destaca que:

[...] não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe a desigualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice” (2005, p. 18).

Essa escola é o que Touraine (1998, p.321) denomina de “escola do sujeito”, ou seja, “orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das mudanças”. E continuando, esse autor apresenta três princípios que orientam a escola do sujeito.

O primeiro é o que assinala a mutação mais evidente: a escola deve formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal. O segundo princípio é a educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro [...]. Não é possível separar o reconhecimento do outro do conhecimento de si mesmo, como sujeito livre, unindo uma ou duas tradições culturais particulares ao manejo do instrumento utilizado por todos. O terceiro princípio é a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades (TOURAINÉ, 1998, p.321-323).

Um aspecto interessante para o qual esse autor chama a atenção é a compreensão de laicidade nos espaços educativos públicos, no sentido de que a escola do sujeito deve buscar a heterogeneidade, a diversidade, mais do que a unidade do tipo comunitário.

A laicidade deve ser entendida como a possibilidade de o/a aluno/a conhecer a história das religiões e as suas contribuições para a História da Humanidade sem, contudo, privilegiar qualquer opção religiosa, pois, do contrário, deixa de ser laica e, ao mesmo tempo, viola o direito daqueles/as que professam outra religião ou não professam nenhuma religião.

Essa orientação está posta nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ao afirmar que:

O Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo (BRASIL, CNE/MEC, 2012).

Outro aspecto importante que Touraine identifica nessa escola é o que ele chama de Escola da Comunicação, ou seja,

[...] que deve conceder importância à capacidade de se exprimir, oralmente ou por escrito, como também à habilidade para compreender as mensagens escritas e orais. [...] que leve os alunos a dialogar, ensine-os a argumentar um contra o outro, analisando o discurso do outro, ao mesmo tempo para aprender a manejar a língua nacional e para ser capaz de perceber o outro, que é a condição de uma vida comum (TOURAINÉ, 1998, p.333).

As diversas formas de comunicação que a sociedade moderna nos apresenta deve ser conteúdo e objeto de pesquisa nas escolas que trabalham na perspectiva dos direitos humanos, em especial as mídias eletrônicas que têm uma sedução maior para as crianças, jovens e adultos por envolver a atenção, especialmente através da visão e da audição das pessoas. Se por um lado essas mídias têm se constituído como avanço da sociedade moderna, por outro lado, muitos dos seus conteúdos são questionáveis por apresentarem componentes explícitos de formas de violência e de violações aos direitos das pessoas.

Dessa forma, Touraine (1998), denomina também essa como sendo uma Escola de Democratizante, “que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais” (1998, p. 339).

Nessa direção, a título de provocação, questionamos: como pode ser organizada a escola com Educação em Direitos Humanos? Os direcionamentos reflexivos que respondem a essa problemática estão dispostos no subcapítulo a seguir.

3.3 PROCESSOS E CONCEPÇÕES DE UMA ESCOLA COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Entendemos que a perspectiva da Educação em Direitos humanos deve ser item necessário e claro dentro do projeto político-pedagógico que explicita além das concepções, finalidades e princípios norteadores da educação que se pretende alcançar, as diferentes formas de trabalho que a escola pode realizar, compreendendo-a como espaço de formação permanente dos/as profissionais e dos/as estudantes, na relação com a comunidade, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

“As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação” (BRASIL, 2012, p. 7).

Assim, conforme orienta Brasil (2012) a escola pode organizar seu currículo de diferentes formas, preservando a sua autonomia de tal maneira que possa contemplar os princípios e fundamentos que orientam a Educação em Direitos Humanos, como definem as Diretrizes Nacionais de EDH:

[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; [...] como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; [...] de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012, p.12).

É importante destacar que os direitos humanos são essencialmente transversais e interdisciplinares, uma vez que dizem respeito ao indivíduo como um todo, e sobre as suas necessidades, em uma visão multidimensional de cada ser humano. Mas, para efeito de operacionalização do currículo escolar, a forma mista é que tem apresentado mais efetividade no plano educacional, como destacam os estudos de Rodino (2012).

É possível observar no estudo realizado pelo *Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH* (2013), elaborado com a participação da autora supracitada, quando evidencia que a Educação em Direitos Humanos pode ser um componente curricular, e inclusive afirma que deve ser, mas não se esgota apenas em um conteúdo do currículo nos sistemas da

educação formal, pois os direitos humanos, ao serem assumidos como eixo, orientam todo projeto político-pedagógico e, portanto, as práticas pedagógicas.

Nessa direção têm que ser repensadas as metodologias que são mais adequadas para a materialização dessa escola com Educação em Direitos Humanos. A escola que tem como objetivo desenvolver uma educação pautada nos direitos humanos, por ser essencialmente democrática, requer metodologias coerentes, que contribuam para possibilitar aos/as alunos/as a prática de expressão, do agir criticamente e criativamente, com autonomia intelectual dos/as profissionais, em contraposição à educação como prática de dominação, de submissão a um saber estruturado visto como pronto e acabado.

Assim como, no dizer de Paulo Freire, contrapondo-se a uma educação bancária em que

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhor educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983, p.66).

A educação na perspectiva dos direitos humanos requer o ensino em sentido contrário à educação bancária e ser desenvolvida de forma prazerosa, lúdica, crítica e contextualizada, possibilitando ao/a aluno/a ser agente ativo/a e construtor/a do seu próprio conhecimento. Para isso é imprescindível desenvolver dinâmicas de sala de aula que contribuam para essa finalidade e possibilitem oportunidades ao/a aluno/a de ser um agente das suas aprendizagens.

O discente, nesse processo, é compreendido como sujeito aprendiz, agente ativo autor da construção da sua história e do conjunto da sociedade, pois a capacidade de elaborar e de criar são próprias e específicas do ser humano.

O docente deve ser o mediador entre o/a aluno/a e o conhecimento historicamente sistematizado, que contribua para problematizar as informações, a buscar novas formas de aprendizagens e fazer comparações entre diferentes fontes do conhecimento. Ainda, o docente deve ter a humildade da incompletude do seu conhecimento e compreender que ao ensinar ele aprende e ao aprender também ensina (FREIRE, 1996). Assim, os Espaços Educativos devem ser locais de exercício permanente da cidadania, da socialização, do confronto de ideias e respeito ao outro na sua forma de ser, pensar e agir.

É importante destacar que a construção do conhecimento em uma perspectiva democrática, dialógica, problematizadora no sentido da aprendizagem baseada em problemas pedagogicamente falando, requer estratégias e dinâmicas de ensino e de avaliação que

rompam com a lógica da memorização, da acumulação de informações sem significados explícitos, sem comparações. Essa construção deve priorizar práticas pedagógicas que possibilitam o questionamento permanente do saber elaborado, o desvelar de novos caminhos metodológicos, mesmo que não sejam conhecidos do docente.

As práticas pedagógicas devem possibilitar que os/as alunos/as participem ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem, e reflitam sobre as práticas de violações de direitos humanos que emergem no cotidiano escolar e na sociedade como um todo. Magendzo (2012) chama a atenção de que, nas práticas educativas o que se tem visto é mais o reconhecimento normativo dos direitos humanos do que ações que problematizam os conteúdos curriculares a essas práticas.

Concordamos com Mujica (2002) quando ela destaca que se os/as educadores/as reconhecerem que as pessoas aprendem mais e melhor o que lhes interessa, quando desenvolvem a investigação e buscam soluções, quando há diálogo e os/as alunos/as aprendem a pensar e a procurar respostas para as suas inquietações, as metodologias seriam mais fáceis de serem modificadas e revistas.

A autora ainda destaca alguns princípios em que a metodologia em direitos humanos deve ser fundamentada: uma metodologia que parta da realidade dos/as alunos/as; que ensine a aprender a investigar, onde o diálogo seja privilegiado; que promova a criticidade e a expressão de afetos e sentimentos; que promova a participação de todos os seus atores no processo educativo.

Um dos principais desafios que as pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos apresentam é que o avanço das normas, resoluções, leis e pactos seja efetivado, pois há um distanciamento entre o proclamado, acordado pelo Estado, e a sua materialização, embora no processo histórico, observe-se que se evidencia um avanço nessa área.

Ao mesmo tempo, essa não concretização está intrinsecamente relacionada à falta de conhecimento da população sobre os seus direitos e responsabilidades, à falta de exercício da reivindicação para que a Educação em Direitos Humanos não fique condicionada à vontade política, e à valorização dos/as gestores/as públicos, e seja, de fato, assumida como uma política de Estado.

Portanto, é preciso pensar a Educação em Direitos Humanos atrelado ao Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, para que suas concepções e orientações metodológicas se constituam no pilar de fortalecimento da democracia, exigindo o

reconhecimento e a reconceitualização do que entendemos por educação fundamentada nos direitos humanos.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA

Este capítulo tem como objetivo evidenciar que as Práticas Pedagógicas em Educação em Direitos Humanos têm grande importância na Educação de Jovens e Adultos, estando diretamente ligada a questão da cidadania na perspectiva de que ela seja efetivamente garantida e apropriada por todos os sujeitos educativos e a impetuosa evolução científica e tecnológica, refletindo nas formas de ser e viver da sociedade, afetando o papel da escola no processo de ensinar/formar cidadãos. Assim, ao pensar sobre a EJA, nesse contexto, deparamos com a dificuldade de interligar essa modalidade com os diversos fatores da sociedade principalmente aos que dizem respeito à formação humana.

O papel desempenhado pelas práticas pedagógicas no âmbito da educação reflete diretamente na sociedade contemporânea, a qual, por sua vez, é marcada por intensas e constantes mudanças sociais; a tecnologia e a comunicação vêm ocupando lugar de destaque dentre elas, pelo fato de ambas potencializarem oportunidades culturais e desafios na implantação e em suas organizações. Nesse contexto, a educação em direitos humanos é visualizada como um processo que deve ser contínuo, cabendo às instituições educacionais e a seus profissionais reinventar suas práticas cotidianamente.

As práticas educativas, por sua vez, trabalham com a reflexão, discussão, construção e inserção de conhecimentos em um determinado contexto e junto aos mais variados segmentos sociais, mas em especial na escola. Isto não representa dizer que a escola é o espaço exclusivo para trabalhar a EDH, mas seria o espaço certamente mais propício para tal prática. Uma proposta pedagógica que contemple a abordagem da Educação em Direitos Humanos, é capaz de promover mudanças bem significativas tanto em relação às condutas dos educandos no cotidiano escolar e social quanto na prática pedagógica dos docentes. Portanto, “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (FREIRE, 2011, p.61).

Tangente ao papel do educador da EJA, especificamente, o capítulo versa sobre a real necessidade de o professor dar ênfase no que diz respeito aos Direitos Humanos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, advém a proposição da transversalidade da educação no/para Direitos humanos, analisando as experiências de cada sujeito social no contexto da sala de aula, um *lugar* específico e capaz de fazer e refazer a formação dos sujeitos dentro da modalidade.

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA

A prática docente tem se tornado há muito tempo uma integrante bastante comum no cenário educacional da EJA, modalidade de ensino que se apresenta na supervalorização da prática pedagógica do professor por se acreditar que esse, é um elemento preponderante no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Esses, por sua vez, não tiveram acesso à escola, ou vêm de uma experiência de insucesso no ensino regular, ou ainda, abandonaram a escola por questões sociais: jornada de trabalho excessiva, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem; entre outros fatores.

Assim, afirma-nos Santos (2003):

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixarem em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (SANTOS, 2003, p. 74).

A supervalorização da prática docente acaba produzindo a ideia de que o professor é o maior, senão o único responsável pela educação desses jovens e adultos, como se dependesse unicamente da ação pedagógica docente esquecendo-se que existem outros fatores, internos e externos a realidade da sala de aula que terminam por influenciar a formação dos sujeitos da EJA.

É comum no ambiente educacional ou fora dele, o argumento de que o professor da EJA é descompromissado, que sua prática é insignificante para a vida do aluno, descontextualizada, e permeada por inseguranças e insatisfações. Desta forma, coloca-se o professor mais uma vez no centro das atenções, deixando de lado questões sociais, culturais, econômicas, políticas que terminam por fundir uma escola excludente e desigual, como reflexo das mazelas sociais e das distâncias entre a realidade escolar e a evolução tecnológica.

Desse modo, vislumbra-se a importância da prática pedagógica educativa que objetiva caracterizar a prática docente sob a ótica do professor dessa modalidade de ensino e seu fazer pedagógico. O fazer docente tem sido alvo de muitas críticas por parte dos agentes educacionais, mediante os estereótipos que tem sofrido tanto professor quanto o aluno, no atual cenário educacional que se instaurou na sociedade contemporânea. Com isso, fica a

responsabilização nos sujeitos, como se a vontade fosse o fator determinante e condicionante para que ocorra um ensino/aprendizagem significativo (COLL, 2000).

Não raras vezes, percebemos relatos de que o professor da EJA não consegue transformar a sua prática de sala de aula, nem tão pouco diferenciá-la da desenvolvida no ensino regular, o que tem servido para caracterizar esse professor como responsável pelo “insucesso” do aluno e do próprio sistema educacional.

Caminhando de encontro a esse fatalismo, identificamos a necessidade de conhecer o pensamento do professor sobre os fatores que terminam por esvaziar o sentido de sua prática pedagógica em sala de aula da EJA, no intuito de demonstrar os elementos que tem sido determinante no desenvolvimento da prática pedagógica docente nos dias atuais.

Nas últimas décadas, métodos e técnicas educacionais consagrados na pedagogia – conhecidas a partir da segunda metade do século XX – foram sendo seguidos e severamente questionados por autores de diversas correntes. “Muitos deles faziam parte da prática docente e eram utilizados por quase a totalidade das escolas no Brasil e no mundo. Aulas expositivas, provas escritas ou orais, segunda época, prêmio e castigo, foram aos poucos sendo substituídos por outros elementos” (ZAGURY, 2006, p. 137).

Naquele exato momento, o desafio de abandonar antigas práticas, ou simplesmente, tentar dar um novo sentido a ela, gerou por parte da comunidade acadêmica diversas inquietações ao “confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo.” (GADOTTI, 2003, p. 296).

Muitas são as dúvidas que povoam a prática do professor em sala de aula. Diante de um novo contexto superabundante do ensino, o professor tem se visto, instigado a repensar a metodologia que utiliza em sala de aula, com a preocupação de abandonar as práticas tradicionais, tarefa colocada como de responsabilização exclusiva do professor.

Por sua vez, o professor sente-se também responsável pela aprendizagem do aluno, e em certo ponto é mesmo. Contudo, delimitar o nível de aprendizagem ao tipo de relação que se desenvolve em sala de aula não parece ser o mais correto. Já se sabe, que o próprio professor coloca as influências que o aluno sofre na vida, como sendo as principais justificativas para o seu desempenho, sem se falar nas condições pedagógicas e estruturais que a própria escola oferece.

O pensamento e saberes dos professores devem ser entendidos como categorias socialmente construídas e partilhadas e não apenas construtos pessoais. “Não se trata,

portanto, de sujeitos fora da história, nem de sujeitos determinados pela história, mas de sujeitos que constituem o que são nas construções e interações socioculturais” (TARDIF, 2002, p. 233).

A implementação de uma prática educativa transformadora e participativa, está centrada na construção do conhecimento e na aprendizagem de conteúdos significativos. Trata-se, então, de um grande desafio, pois o educador deve estar a serviço do crescimento pessoal e social do educando, com clareza, objetividade, numa perspectiva democrática pensando o ensino aliado a teoria e a prática.

Ressaltamos a importância e o uso da teoria quando se depara “com certas situações” (PIMENTA, 2000, p. 24) junto aos alunos. A nosso ver é uma clara oportunidade de se utilizar a teoria para intervir na prática, modificando-a em prol da superação do *status quo* vivenciado nas escolas da EJA. Portanto, ser importante o professor utilizar toda sua capacidade para avaliar situações e propor alternativas e práticas que estejam intencionalmente contextualizadas com o cenário vivido na escola, para além da prática do professor, estabelecendo assim a qualificação da prática pela teoria.

Tendo em vista estabelecer antecipadamente um plano organizado de ações para alcançar determinados objetivos, a adoção de uma prática pedagógica que visa reunir elementos de melhor desempenho educativo, torna eficaz e efetiva a atuação docente na EJA. Portanto, planejar e organizar a ação educativa é oferecer um clima que favoreça o processo de construção do conhecimento, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar, o potencial didático do grupo, as estratégias utilizadas, os recursos e as etapas a serem percorridas.

Na EJA, o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual estão inseridos, as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades, para isso:

Os educadores devem analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social, estabelecendo uma proposta curricular que considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem (LEMOS, 2003, p. 19).

O professor ao definir o conteúdo a ser trabalhado, deve levar em consideração a proposta curricular entendida no âmbito do Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Esse documento sugere o respeito à concepção pedagógica própria e a pluralidade “cultural brasileira”, portanto aberta e adaptável

a realidade do aluno. “Concepção que valoriza o ideal da educação popular e destaca o valor educativo do diálogo e da participação, do saber dos alunos e estimula um desempenho inovador de educadores” (LEMOS, 2003, p. 20).

Diante das dificuldades que turvam e inviabilizam o processo educativo, devemos aceitar e assumir a *conflitividade* na relação pedagógica, sem abrir mão da responsabilidade de fixar limites. Não se pode negar a verticalidade da relação educando/educador e tão pouco deixar a postura crítica em classe, buscando desenvolver no aluno o mesmo. Significa “Assumir e saber lidar de forma clara e objetiva com as asperezas do processo educativo, tomar decisões, impor limites, enfrentar críticas e incompreensões, momentos cruciais no trabalho do educador” (COSTA, 2001, p. 128).

Nesse caminhar já se sabe que os problemas da aprendizagem não envolvem apenas a situação de ensino, está envolto, por questões relacionadas à estrutura física da escola, a necessidade de disponibilização de recursos didáticos em geral para o trabalho do professor, a vivência do aluno, a condição de trabalho do professor no sentido pessoal e financeiro, o projeto de trabalho desenvolvido pela escola, dentre outros fatores.

Desse modo, reproduzir a ideia de que o professor da EJA não consegue transformar a sua prática de sala de aula, nem tão pouco diferencia-la da desenvolvida no ensino regular ou até mesmo, que a prática do professor não apresenta resultados positivos, por culpa exclusiva desse professor, traduz-se em um pensar ingênuo sobre a educação, o que faz com que ressurgam sempre antigas práticas e pensares.

Para tanto, percebemos que muitos dos fatores que terminam por esvaziar o sentido da prática pedagógica do professor na sala de aula da EJA estão relacionados, não só ao esforço pessoal do professor, embora esse seja um aspecto importante, mas também as condições de trabalho desse profissional, que possui uma jornada de trabalho excessiva, é mal remunerado, lida com classes cheias, enfrenta o problema de violência, da indisciplina e falta de respeito por parte do aluno, não se vê apoiado pela escola, nem pela comunidade e demais fatores.

O pensamento dos teóricos referenciados nesse trabalho, tem contribuído para assim entender que a resignificação e importância da prática pedagógica na sua atuação docente na EJA se configura como um processo que se efetiva mediado pela reflexão crítico-reflexiva do professor sobre seu próprio trabalho. Aliada a observância das condições de trabalho, o envolvimento no projeto de trabalho da escola abarca a participação de todos os responsáveis pela organização e sistematização do processo educacional.

4.2 CONSTRUINDO PRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EJA EM EDH: NOVAS PERSPECTIVAS

O direito à educação foi se estruturando mediante avanços e retrocessos, mas ainda há um longo caminho a percorrer para que as taxas de analfabetismo e evasão que ainda fazem parte da realidade da educação brasileira, especialmente das salas de EJA, sejam superadas, bem como o reconhecimento e a valorização desta modalidade de ensino, já que ainda não é considerada como Educação Básica. Sendo considerada modalidade de ensino, a EJA fica desprovida de alguns prerrogativas e direitos, garantidos pelo art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo homem tem direito à Educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2008, p. 236).

A educação de jovens e adultos é um direito à cidadania, um direito que assegura a jovens e adultos a permanência no sistema de ensino público e gratuito e a continuidade de estudos em uma educação continuada ao longo da vida (V CONFINTEA, 1997). De acordo com a LDBN (9.394/96), em seu art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

No entanto, esta educação dependerá de um processo educacional que permita a jovens e adultos desenvolverem a consciência, com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão, e essa ressignificação do processo educativo vai muito além do que uma mera educação formal, que norteia o ambiente escolar, caminha para uma visão da compreensão de mundo, de si mesmo e do outro, no respeito as singularidades e diferenças de cada indivíduo (SADER, 2007).

Proporcionar uma Educação em Direitos Humanos (EDH) aos educandos da EJA é primordial para a promoção de uma educação cidadã, fundamentada no respeito, na tolerância, no reconhecimento da dignidade humana do outro, como alternativa de enfrentamento às injustiças sociais sofridas por este público, numa perspectiva de transformação e defesa da efetivação dos direitos, tendo na EDH uma prática mobilizadora que avança em direção à justiça e correção de injustiças.

É nesse sentido que destacamos a EDH como estratégia que deve estar voltada para a construção do sujeito de direitos, construído na alteridade, pela educação, percebendo que,

[...] o sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. [...] a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos (CARBONARI, 2008, p. 177).

Desta forma, a EDH busca instigar nos alunos a reflexão sobre seus direitos e deveres, bem como o exercício de seu papel de cidadão consciente, fazendo-se necessário compreender a importância dos direitos humanos para a construção desta consciência crítica, pois o tema em questão é essencial para a formação de uma cultura que respeite a dignidade do ser humano.

Esta dignidade não tem relação com o poder aquisitivo de cada indivíduo e nem com status em que está inserido, mas sim pelo fato de ser humano. A EDH favorece aos alunos da EJA, o exercício crítico da realidade e o desenvolvimento da capacidade de emancipação, fomentando os princípios de igualdade e respeito à dignidade humana, tentando contribuir para superar as dificuldades vividas por esse público.

Junto com esta reflexão, vincula-se também a reflexão sobre os valores do ser humano, sua liberdade, solidariedade, política, cultura, dentre outras, tendo em vista a sua criticidade para exercer a cidadania consciente e coerente, pois a Educação em e para os Direitos Humanos deve ser compreendida como um intermédio para a humanização das pessoas, a solidariedade e a paz.

Para tanto, torna-se necessário contribuir para a construção de um sujeito de direitos, um sujeito autônomo, emancipado, livre, consciente de seus direitos e deveres e de sua função na sociedade, um sujeito que deve ser construído na alteridade, pela educação. Nessa concepção, podemos perceber que as marcas históricas de “negação/ exclusão” oportunizaram a fragilidade da cidadania dessa clientela educacional, sendo consideradas como violência aos direitos humanos.

Todos os futuros educadores devem ter como subsídio de sua atuação os fundamentos que envolvem os direitos humanos e se fazer defensores de tais direitos, uma vez que os direitos humanos são considerados como princípio organizador fundamental para o exercício

profissional. Desta maneira, conhecer Documentos e Convenções que os abordem, e fazer uma reflexão sobre eles são fatores de suma importância dentro deste contexto.

Desse modo, compreende-se que uma pedagogia pautada na educação em direitos humanos precisa de educadores sensíveis ao tema que percebam que este processo educativo é contínuo, não é como ensinar uma matéria que será completada à medida que o conteúdo do programa vai sendo entendido e avaliado pelos alunos. É uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível (BENEVIDES, 2003).

Nesse sentido, essa educação requer práticas pedagógicas que conduzam para a promoção, proteção, defesa e reparação da violação ao direito à educação sofrida pelos alunos da EJA, de forma que a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.

O estudo desenvolvido contemplou a EDH como um subsídio para a construção do sujeito de direitos nas salas da EJA, adequando-se a uma prática pedagógica que permitiu um novo olhar, uma nova análise da realidade, objetivando uma postura crítica perante ela.

Consideramos que a educação em Direitos Humanos é uma plataforma ética, ideológica, e política a partir da qual pode ser articulada com uma visão pedagógica de intervenção, prevenção e enfrentamento da negação dos Direitos Humanos daqueles encontrados nas salas de aula da EJA. Uma educação pautada pelos Direitos Humanos tem nas pedagogias críticas um importante referencial teórico.

Tendo como horizonte e trajetória a formação da pessoa e do cidadão, em sentido amplo, bem como a prevenção e o enfrentamento da negação dos Direitos Humanos para a EJA, em sentido mais específico, indicamos quatro eixos básicos que devem nortear processos educativos capazes de afetar, de fato, o modo de conhecer, sentir e agir dos(as) envolvidos(as) – estudantes, professores(as), equipes técnicas, funcionários(as), familiares etc.

Essas dimensões do humano, que se entrelaçam e se necessitam reciprocamente, são assumidas pela EDH – desenvolvida de modo sistemático, intencional e multidimensional – em que este estudo está ancorado. Assim apostamos em quatro eixos norteadores, organizados para nortear as oficinas pedagógicas, podendo assim subsidiar um caminho:

1. Reconhecimento de si e do outro como sujeito de direitos. Esse eixo alicerça os demais e a própria EDH. Somente quando reconhecemos a nós mesmos e aos outros como sujeitos de direitos é que se faz possível a comunicação, a convivência solidária, livre de preconceito, discriminação e intolerância. Portanto, na base das relações que nos caracterizam como humanos deve estar o respeito à dignidade de todos(as) e cada um(a), como seres singulares,

possuidores de história e cultura que os caracterizam. O reconhecimento e a valorização das distintas identidades – das diferenças, nossas diferenças – é imperativo e só podem ser alcançados por sujeitos de direitos que assim se veem e reconhece a todos os demais;

2. Desenvolvimento da capacidade de tolerância, não discriminação e convivência com a diversidade cultural e social. Este eixo representa uma exigência concreta da Educação em Direitos Humanos. Trata-se de buscar a superação da intolerância, da discriminação, da negação da diversidade social e cultural presentes, nem sempre de forma explícita, no cotidiano escolar e na sociedade. Supõe, então enfrentar a violência que essas atitudes representam – que se multiplicam e diversificam de forma crescente. O desenvolvimento dessa capacidade diz respeito a todos os atores envolvidos nos processos educativos e, especificamente, os que se encontram no âmbito da escola, os procedimentos escolares, as relações, dentre outros, incluindo significativamente a matriz teórica que subsidia o fazer educativo.

3. Desenvolvimento da capacidade de comunicação, inter-relação e cooperação com o outro e com o grupo. Numa perspectiva de Educação em Direitos Humanos, o desenvolvimento da capacidade de comunicação, inter-relação e cooperação com o outro e com o grupo nos remete, inevitavelmente, a Paulo Freire. Segundo ele, “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (Freire, 2006, p. 65). Assim trabalhar com esse eixo implica em respeitar a liberdade do outro – visto que o diálogo supõe a comunicação entre sujeitos, não podendo, portanto, acontecer por meio da força e da submissão: saber ouvir – compreender que o outro pensa e elabora seu discurso de maneira própria. Pressupõe também estar convicto de que os diversos pontos de vista enriquecem a nossa visão de mundo, de cada um (a) e do grupo, e que a colaboração é um elemento estruturante das práticas dialógicas;

4. Desenvolvimento da capacidade de mediar conflitos. Considerar que o conflito é intrínseco às relações sociais e que sufocá-lo contraria princípios básicos da democracia. A Educação em Direitos Humanos se apresenta como uma grande aliada, ao destacar a necessidade de refletir sobre nossas práticas e pensar estratégias criativas e não violentas para prevenir, mediar e superar conflitos. Convém ainda assinalar que, nessa perspectiva, a mediação de conflitos não implica negociar os Direitos Humanos. Estes, como um marco ético e político e por seu caráter inviolável e inalienável, são inegociáveis.

Finalmente, o importante na Educação em Direitos Humanos é a clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumimos,

privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos. Constatamos que essa vivência é fundamental para se construir ambientes em que as relações entre os diferentes sujeitos implicados sejam de reconhecimento e valorização mútua e, assim, não sejam criadas condições compatíveis com comportamentos de negação dos nossos próprios Direitos.

5 RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES COM A EDH NA EJA

Nesse capítulo expomos o processo de análise sobre as práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos e as percepções dos professores da escola pesquisada. Este tem como foco expor a EDH na EJA como um processo reflexivo e necessário para ação do professor, encaminhando para o pensamento recorrente que a prática docente é um processo permeado pelo inacabamento, e deve ser implementado cotidianamente para auxiliar o aluno na aquisição de sua aprendizagem. Busca ainda retratar a figura do professor como capaz de identificar e acompanhar situações do cotidiano dentro do contexto da sala de aula. Para além, expressa a ideia da complexidade do ato de compreender/ aprender, propondo a educação em direitos humanos como um mecanismo eficaz para a EJA.

O subcapítulo 5.1 foi desenvolvido a partir do seguinte objetivo específico: compreender educação em direitos humanos como fenômeno educativo na EJA. Este item foi construído por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores da EJA no intuito de verificar as concepções dos colaboradores em relação à educação em direitos humanos, promovendo encaminhamentos para o planejamento do processo de intervenção.

O subcapítulo 5.2 foi elaborado a partir do segundo objetivo específico: identificar as práticas pedagógicas dos docentes da EMJC a partir dos temas em direitos humanos pautados na EJA. O item em questão apresenta as oficinas pedagógicas como espaço de construção de saberes e fazeres, possibilitando que os dez professores da rede municipal, lotados na EMJC, fomentassem ideias relativas às suas práticas pedagógicas na EJA; EDH na Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades; Educação e Cidadania; Sujeitos e Diversidades na EJA, totalização assim três encontros presenciais.

O subcapítulo 5.3 apresenta o produto, que são as orientações pedagógicas, e não se configuram como receita, mais indicações reflexivas criadas por meio das demandas apresentadas no campo da pesquisa e identificadas nas oficinas pedagógicas.

O subcapítulo 5.4 foi desenvolvido com o intuito de identificar os principais impactos pedagógicos, profissionais, afetivos e culturais que foram efetivados durante a realização da pesquisa aplicada junto aos professores da EJA. O subcapítulo vêem afirmar a indissociabilidade do mestrado profissional com a rede de atuação do pesquisador, e a necessidade real de promoção de impactos e modificação de realidades como forma devolutiva do cenário educacional pesquisado.

Como fundamentação teórica nessa passagem do estudo, localizamos manancial para reflexões na fonte de Candau (2013) que inclina para uma abordagem de *novas pedagogias* que estivessem ligadas a sujeitos colocados à margem dos processos tradicionais da educação formal, Capucho (2012) e Freire (1987).

5.1 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EJA

O subcapítulo demonstra informações do campo de pesquisa e apresenta evidências presentes na EJA em relação à educação em direitos humanos. A observação participante e a entrevista semiestruturada estabeleceram sustentação na coleta de informações na escola estudada.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, a amostra de professores vinculados a EJA, passamos a identificar os 10 colaboradores a partir da letra P seguida de numeral que o identifica na sequência numérica. Inicialmente os 10 colaboradores foram convidados a refletir sobre as relações que a EJA tem com os direitos humanos.

Dessa forma, o coletivo dos colaboradores entendeu que é possível fazer uma interligação entre a EJA e Direitos Humanos, sendo que nessa modalidade de ensino passa a ser um instrumento potencializador para construção de práticas humanistas. Nesse sentido, as informações apresentadas no Quadro 03 expõe na íntegra o contexto e as descrições que movimentou a construção desse pensamento.

Quadro 03 – Relações que a EJA tem com os direitos humanos.

Dimensões	Visões dos professores	Frequência
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> – Todas as relações, pois dentro do contexto trabalhado, temos a oportunidade de trabalhar a cidadania e executá-la, principalmente no recinto escolar (P1). – Todas. A formação do cidadão com seus direitos e deveres (P2). – Possibilitar o educando e a educanda transforma-se. (P3). – Proporcionando igualdade e a inserção desses alunos na sociedade como sujeitos ativos e pensantes. Relaciona e interage com as questões da ética e da cidadania (P4). – Direito a educação de uma forma não convencional e adequável a sua realidade (P7). 	50%
	<ul style="list-style-type: none"> – Buscam através da educação uma melhor qualidade de vida (P5). – Direito a ter a mesma qualidade de Educação que os demais segmentos têm, no entanto a EJA é esquecida pelos próprios órgãos de Educação e até mesmo às vezes na própria unidade 	

Escolarização	escolar (P6). – Penso que a EJA é formada por cidadãos que mal sabem dos direitos que possuem e nessa modalidade estes sujeitos tem a possibilidade de se tornarem críticos e fazer com que sejam respeitados (P8). – A EJA se constitui na busca da garantia de um direito humano fundamental: A educação. Como a educação tem o poder de favorecer a reflexão, a EJA pode também contribuir na busca da garantia dos demais direitos (P9). – A EJA cumpre um importante papel de proteção social sobretudo dos jovens negros que são marginalizados nessa modalidade (P10).	50%
----------------------	--	-----

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da entrevista semiestruturada, 2019.

As informações apresentadas pelos colaboradores acima foram organizadas em blocos. Desse modo, a expressividade de 50% dos colaboradores fez referência de forma que apresentam a EJA como tendo toda relação com os Direitos Humanos. Enquanto outros 50% expressaram que os direitos humanos poderão trazer algum tipo de benefício para o educando da EJA, visto que os mesmos consideram a educação com o principal direito da vida de um ser humano, como sendo também um aspecto positivo que ocasiona resultados satisfatórios à modalidade educacional.

Dessa forma, foi possível anotar a ideia unânime que os direitos humanos dizem respeito aos direitos fundamentais das pessoas a partir da educação que se configura como um direito fundamental. Esse indicativo corrobora com o entendimento de que para a ascensão dos Direitos Humanos é imprescindível “uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social” (BENEVIDES, 2007, p.345) por parte de toda a sociedade. Diante desse ideal, é importante pontuar que

Jovens, adultos(as), idosos(as) precisam ser reconhecidos(as) como sujeitos de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes nas sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é facultado no presente (CAPUCHO, 2012, p. 23).

A descrição remete a importância também de ir além do estabelecido, na modalidade educacional, não se deve subestimar os sujeitos, pois existem possibilidades reais da maioria alcançar mais que os conhecimentos curriculares. É necessário também que os educadores e educadoras vislumbrem a construção de habilidades para além do estabelecido, como a reflexão cotidiana, a análise e aplicação social dos saberes na intenção de possibilitar um movimento dialógico. O respeito e acolhimento ao conhecimento empírico do jovem, adulto e

idoso, não é um mecanismo fácil, é uma tarefa árdua, e que necessariamente pressupõe coragem e o abandono de concepções e pré-conceitos. Para além, essa descrição ainda pode se configurar como uma estratégia pedagógica sistêmica, racional, que intui um novo olhar sobre a escola, e as práticas docentes.

A especificidade da EJA é uma característica disseminada amplamente por Arroyo (2007). Nesse sentido o público que frequenta a escola municipal pesquisada, são homens e mulheres em sua maioria trabalhadores da informalidade, jovens em distorção idade serie de descendências múltiplas e regressam as escolas para suprir características particulares. A aprendizagem na EJA perpassa necessariamente pelo tratamento das especificidades dos sujeitos.

Relativo ao perfil multifacetado do sujeito presente na modalidade educacional, Freire (1992) infere que o público da Educação de Jovens e Adultos tem uma bagagem cultural formatada a partir da convivência com o meio em que está inserido, sua família, amigos, no âmbito da sua aguerrida dinâmica no mundo do trabalho, e nos diversos espaços sociais. Segundo os postulados do teórico, o reconhecimento dos saberes e o interesse do aluno em somar esses conhecimentos com os escolares é de responsabilidade do professor, demonstrando assim, o aspecto democrático da escuta em sua prática pedagógica.

Ainda, é indispensável ressaltar que a formação do educador da EJA tem que ir de encontro com os diálogos e as práticas cotidianas em que está imerso. Em outras palavras, tal perspectiva de formação tem como intuito valorizar saberes experienciais e propor mudanças versando essa prática. Para além, a necessidade de maior preocupação com o sentido formativo do educador da EJA, ressaltando que, ainda é relativamente recente os processos reflexivos que sustenta esse propósito. É necessário ainda levar em consideração a

[...] própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima, pois a sua ignorância lhes trará ansiedade, angústia e complexo de inferioridade. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade (GADOTTI, 1996 p.83).

Os pressupostos metodológicos dentro da educação de jovens e adultos necessitam passar notavelmente pelo processo de vivências do sujeito aprendiz, e favorecer sobretudo a autoestima de indivíduos que tiveram seus direitos cotidianamente negados. Nesse intuito, o

papel do professor é fundamental na construção do estímulo, de uma identidade do indivíduo da EJA como ser humano e social dotado de potencialidades.

Ainda para Freire (1996), não é possível o respeito a dignidade, se o professor não leva em conta as situações e conhecimentos efetivados em experiências vivenciais. A ética, o respeito e a postura do educador não devem permiti-lo zombar do educando e dos saberes de mundo que são indissociáveis de sua trajetória. É preciso ir além da utilização de conteúdos formatados, quadro, giz, lápis e borracha, possibilitado o diálogo como eixo articulador de todo pressuposto metodológico. No intuito de promover maiores articulações, e para que o aluno da EJA desenvolva suas potencialidades cognitivas

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

É importante frisar que o professor que se permite adentrar ao campo metodológico pautado no diálogo, faz de suas aulas ambientes de aprendizagem e inovação pedagógica, suscitando maior entrelaço ao ensinar. Para Freire (1997), tais ideias vão ao encontro do pressuposto da educação emancipatória, em que o ato docente exige rigorosidade metodológica, pesquisa, valorização aos saberes dos estudantes, criticidade e oposição a qualquer ato discriminatório, respeitando a autonomia e a curiosidade.

Posteriormente os participantes da pesquisa foram convidados a refletir e demonstrar a partir de suas falas quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos para garantia dos direitos humanos na EJA. As opiniões estão sistematizadas no Quadro 04 disposto abaixo.

Quadro 04 - Práticas pedagógicas que garante os direitos humanos na EJA.

Dimensões	Visões dos professores	Frequência
Recursos didáticos (Inclusão)	<ul style="list-style-type: none"> – Buscamos tornar a EJA viva por meio de discussões temáticas, de excussões pedagógicas, visitas a teatros, cinema fazendo com que o repertório de vivencias desses alunos sejam ampliados (P8). – A partir das reflexões sobre esportes e lazer a Educação Física promove junto aos alunos e alunas possibilidades questionadoras do papel social de como cada sujeito dentro da comunidade que estão inseridos (P10). – Trazer para a sala de aula assuntos e temáticas que respeitem as 	50%

	<p>individualidades dos alunos, tornando a educação um mecanismo propulsor ao protagonismo individual (P4).</p> <p>– Todas as vezes que abordamos temas referentes ao cotidiano deles, onde eles podem descrever a sua realidade. Um exemplo dessa prática é o Sarau Literário (P5).</p> <p>– Penso que toda e qualquer prática pedagógica comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a autonomia desses seja uma prática voltada à garantia dos direitos humanos, pois, numa sociedade capitalista e desigual como a nossa, os direitos humanos, quando existem, são frutos da conquista consciente dos sujeitos (P9).</p>	
Atividade em grupo/ Recursos midiáticos (tecnológico)	<p>– Atividades em grupo, utilizando eixos transversais com as demais disciplinas (P3).</p> <p>– São mais textos e filmes relacionados aos assuntos de cidadania (P6).</p> <p>– Realizar atividades no formato de seminários, debates, atividades em grupo, palestras, oficinas (P7).</p>	30%
Leis	<p>– Geralmente, adotamos práticas pedagógicas de acordo com os critérios utilizados pelo MEC, Ministério Público, desenvolvendo textos, pesquisas, provas, uso de retroprojetores, atividades lúdicas, teatros para atrair mais a atenção dos alunos (P1).</p> <p>– Uma didática voltada para inclusão de alunos socialmente menos favorecidos, permitindo o acesso às leis básicas como Estatuto do Idoso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (P2).</p>	20%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da entrevista semiestruturada oficinas, 2019.

As opiniões dos colaboradores foram redimensionadas e categorizadas para as dimensões. Desse modo, 50% dos entrevistados disseram que utilizam diversos recursos didáticos dentro de suas práticas ao ministrar suas aulas, tendo como objetivo a garantia dos direitos humanos para com os seus alunos, mas que é preciso melhorar, pois, assim, seria satisfatório para atender a demanda da modalidade. Já 30% dos colaboradores demarcam que usam as atividades em grupo como um recurso para que assim possam garantir os direitos humanos na modalidade educacional. Por fim, 20% dos entrevistados disseram trabalhar também com as leis para que seja garantido os direitos humanos na EJA.

As evidências manifestas no quadro 04, evidenciam ainda que os professores e professoras se dedicam para estabelecer uma conexão de suas práticas pedagógicas e assim garantir os direitos humanos nesta modalidade. Neste momento, retoma-se o que é proposto por Magendzo (2006) que propõe que estar capacitado e formado para a EDH, por esse viés, diz respeito à preparação para debates sobre valores como a convivência pacífica, a tolerância, o respeito, a justiça, a vida, a solidariedade, a cidadania entre outros.

Portanto, as respostas dos docentes indicam que a uma necessidade de uma real formação (capacitação) em EDH de forma a deixá-los mais seguros em suas práticas para melhor abordar os temas em sala de aula.

[...] a educação em direitos humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade. (CANDAUI, 2003, p. 115)

Durante as observações nas turmas da EJA da escola pesquisada, ficou notório que o material didático-pedagógico, a exemplo o livro, é recente, porém sem foco está descontextualizado com a realidade que vive o aluno da EJA da nossa cidade. Constatamos a necessidade da reabilitação do laboratório de informática, pois na escola existe uma carência nesse campo, entretanto, existe uma sala que há algum tempo atrás foi um espaço utilizado como laboratório de informática, mas que, com o passar dos anos, sem a devida manutenção, este espaço deixou de funcionar.

Portanto, estiveram marcantes nas falas dos sujeitos a vontade de explorar esse espaço como possibilidade de aprendizagem para a modalidade EJA, utilizando também as tecnologias para assim garantir também os direitos humanos de seus alunos.

Relativo à ausência ou incipiência de material didático-pedagógico na EJA, há pesquisas que apontam ser esse item considerado como centro das discussões nessa modalidade educacional. Assim, para Brasil (2002), o livro didático ainda é enxergado como um dos únicos dispositivos que exerce influência na prática educativa brasileira. Desse modo, os professores como gestores do processo educacional devem cotidianamente refletir acerca do material didático, e se a qualidade de sua ação pedagógica está sustentada apenas nesse dispositivo pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos é demarcada por anseios do público que a constitui, daí nasce a tamanha especificidade. Os professores estão diante de uma modalidade educacional que é no mínimo desafiadora, necessitando assim renovar suas práticas pedagógicas, pois estão diante de outros sujeitos educacionais, e que requer um esforço docente na implementação de novas práticas, sendo a formação, ou a formação continuada um dos caminhos a serem trilhados para atingir o êxito pedagógico.

É perceptível quantas são as demandas ainda a serem trabalhadas mediante a educação de jovens e adultos, porém, o desafio, a coragem e o desejo de fazer mais, são molas propulsoras na resolução dos problemas levantados.

Posteriormente, os colaboradores manifestaram sobre as situações didáticas que são desenvolvidas na escola para garantia dos direitos humanos na EJA. As citações originaram uma nuvem de palavras como demonstra a Figura 02 abaixo.

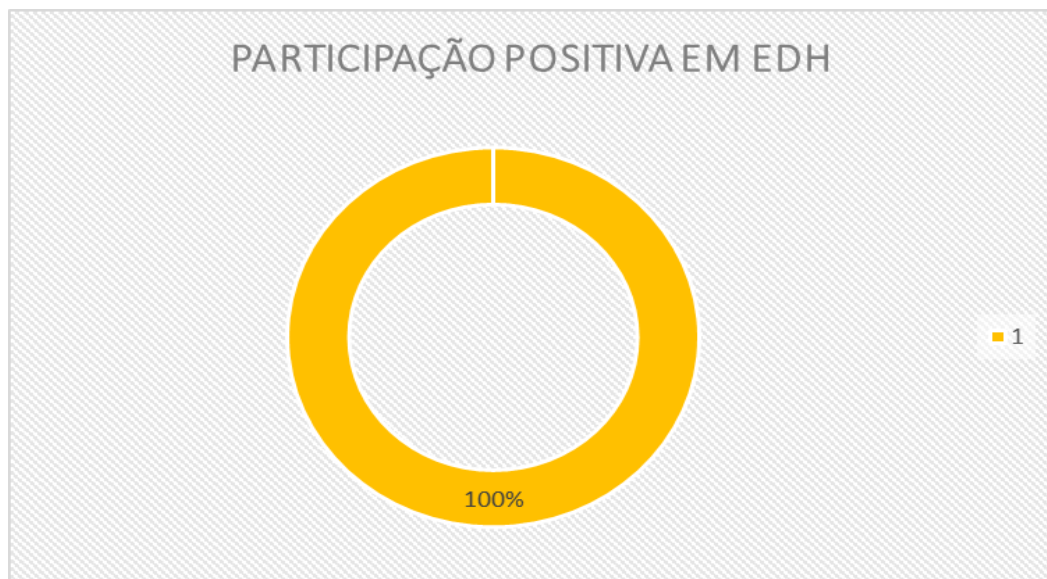
classificadas se tornam latentes e em alguns momentos repetitivas para melhor assimilação deles, visto que muitos acabam participando com mais entusiasmo das atividades propostas dentro deste universo. Relativo a este processo, Andrade (2006) interpõe que os jovens e adultos que retomam a escola visam tornar-se perceptíveis, pois sentem-se invisibilizados. Neste intuito, o jovem e adultos busca a escola e espera que o direito constitucional a educação seja garantido.

Segundo Oliveira (2008, p. 22):

A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de ‘desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro’.

Possibilitando maiores reflexões, Haddad e Di Pierro (2000) asseguram que de forma histórica a modalidade educacional buscou atender os adultos, porém no final do século XX, o público de jovens passa a ter maior abrangência e faz com que a EJA assuma uma nova identidade. Sendo assim, os colaboradores deixam claro que é necessárias inovações ainda maiores na modalidade na forma de garantir os direitos humanos a partir da educação, pois segundo os entrevistados este depois do direito de viver é o maior. Pois possibilita os alunos tomarem consciência de quem são, são sujeitos dotados de direitos que precisam ser efetivados no seu cotidiano.

Gráfico 02 - Aspectos relativos à participação dos alunos quando é trabalhado a EDH em sala gerando novas práticas por parte dos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da entrevista semiestruturada oficinas, 2019.

Na perspectiva de compreender como os alunos reagem ou participam do que é proposto pelo professor dentro da educação em direitos humanos e se há mudanças a partir da prática do professor em sala. As inferências, destacam-se que 100% dos colaboradores atrelam essa descrição a participação positiva dos alunos quando se aborda os temas relacionados aos Direitos Humanos em sala de aula. Assim, sendo revelados pelos sujeitos da pesquisa os posicionamentos descritos através do gráfico acima ilustrado.

Fica perceptível que os entrevistados voltam suas opiniões para a mediação em sala de aula, trazendo em suas práticas temas que coadunam com os direitos humanos, entende que o professor cria possibilidades para o aluno aprender conteúdos de maneira problematizadora e contextualizada com as vivências e experiências trazidas pelos alunos. Entretanto sabemos que por si só não é suficiente. Outros fatores são necessários na construção de uma educação em direitos humanos que realmente contribua no emergir dessa nova cultura. Dentre tais fatores, Sacavino (2009, p. 98) aponta a respeito da educação em direitos humanos:

[...] ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos.

Corroboramos com a visão da autora de que a educação em direitos humanos não é simplesmente um processo de preparação, ou um meio de adquirir conhecimentos. É um processo amplo que reflete na sociedade como um todo, uma vez que trabalha com “corações” e “mentes”, isto é, permite a vivência diária de princípios axiológicos com vistas a desenvolver a dimensão emocional e moral, e também promove a vivência diária de experiências que formam a consciência de cidadania ativa por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

Ou seja, é a partir de um movimento contínuo e gradativo sobre as relações cotidianas que o exercício da cidadania plena, a internalização dos princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e o gozo da dignidade humana tornam-se possíveis.

Conforme Sime (1991), a educação em direitos humanos precisa basear-se na vida cotidiana pautando-se em três princípios: pedagogia da indignação, pedagogia da admiração e pedagogia das convicções. A pedagogia da indignação trata-se de uma pedagogia que, sob o olhar de rebeldia aos acontecimentos de violações de direitos, escandaliza toda forma de

violência e opressão ao invés de consentir. A pedagogia da admiração é aquela que permite a partilha da alegria de viver e de verificar mudanças individuais e coletivas. A pedagogia das convicções, por sua vez, toma como eixo central a vida cotidiana para a promoção de convicções como: a vida, a justiça, a esperança, a liberdade, a criticidade, dentre outros valores.

No último questionamento da entrevista semiestruturada, os dez participantes da pesquisa foram suscitados a refletir sobre as dificuldades para que a Educação em Direitos Humanos de fato se efetive na EJA. O posicionamento do sujeito coletivo culminou na construção de quatro dimensões com expressividades diversas.

A seguir, o Quadro 05 sintetiza a descrição do sujeito coletivo e suas respectivas dimensões e frequências

Quadro 05 - Aspectos relativos às dificuldades e limitações para o professor/a desenvolver a EDH na EJA.

Classificação das visões	Dimensões	Frequência
<ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades são inúmeras, pois os materiais didáticos são escassos temos também uma clientela complicada, uma vez que, muitos destes jovens estão inseridos no tráfico de drogas etc. (P1). - A maior dificuldade é a falta de material didático específico (P2). - A falta de políticas públicas que favoreçam a manutenção d EJA, principalmente no noturno. Falta de material, principalmente quando se trabalha com artes (não por culpa da escola, muitas vezes por precariedade de material didático e prático, que não são enviados pelas prefeituras para a educação de jovens e adultos. (P4) 	Material pedagógico	30%
<p>Desde a questão física, estruturas das salas de aula até as impossibilidades de leva-los para outro espaço como: museus, palestras, cinemas, espaços públicos (P3).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura física, é a principal dificuldade. Melhoria das condições de trabalho. (Iluminação da quadra esportiva). São necessidades básicas. Além de material (bolas entre outros) (P10). 	Estrutura Física	20%
<p>A dificuldade de inserção no mundo do trabalho deveria, ter uma parceria com órgão que oportunizasse um emprego a eles, porque já são excluídos pela falta de certificado escolar. Como viver com dignidade sem ter trabalho para se manter? (P6).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores e conceitos alterados devido a realidade em que vivem muito comprometido por violência, desemprego e desestrutura familiar. Esses meninos precisam estar em atividade (P7). 	Inserção no Mundo do trabalho	20%

<p>- A valorização desse segmento em relação ao poder público. Parece que a EJA sobrevive de favores e não de direitos adquiridos já que a proposição é o direito a universalização do ensino (P8).</p> <p>- As principais dificuldades perpassam pelas limitações que a sociedade desigual como a nossa impõe a educação pública. Seria importante mais investimentos, por exemplo. Além disso, as condições sócio econômicas dos estudantes (ou seja, a falta da plena garantia dos direitos humanos) dificulta uma educação para os direitos humanos, mais efetiva. (P9).</p>	Assistencialismo	20%
<p>A escola poderia oferecer palestras para alunos e professores, assim abrir ainda mais a consciência com cursos também para todos (P5).</p>	Formação docente	10%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da entrevista semiestruturada, 2019.

As análises por meio das opiniões coletivas, facultam o entendimento que a dimensão “material pedagógico” foi recorrente em 30% das citações, onde também se percebe uma coerência com as pesquisas mais atuais que demonstram que não houve produção do MEC de livros didáticos para EJA. Sendo precedida de estrutura física, que obteve 20% das opiniões. Em seguida os colaboradores destacaram o mundo do trabalho para o sujeito da EJA com expressividade de 20% das inferências, e o assistencialismo com frequência de 20% das citações. Ainda, a dimensão formação docente foi elencada por meio das citações obtendo 10% de representatividade.

É importante destacar que o material pedagógico foi marcante na fala dos participantes da pesquisa, e ainda é considerada pelos sujeitos coletivos como um dos caminhos para consolidação/efetivação da EDH na EJA. Assim como os "suportes" didáticos fazem parte diariamente das práticas e contribuem, quando escolhidos e utilizados adequadamente, com este processo dentro das salas de aula na EJA. Diante de tal preposição, para Capucho (2012), a função desses materiais deixa de ser entretenimento e passa a ser de recurso didático para um processo educativo intencional, buscando uma correlação de relevância. Somando reflexões, o autor Pais (2014), por exemplo, afirma em suas discussões que:

Os recursos didáticos envolvem uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental na organização do processo de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e o conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber. São

criações pedagógicas desenvolvidas para facilitar o processo de aquisição do conhecimento. (PAIS, 2014, p.3).

O estabelecimento do novo conhecimento deve favorecer conexões concretas com a vida do sujeito, transformando os saberes em entrelaços significativos. Dessa forma o material didático é compreendido como todo instrumento que contribua para o processo de ensino aprendizagem na modalidade.

É importante demarcar que o material pedagógico no campo da EJA, deve ser um instrumento de modificação pessoal e que penetre de forma a implementar sua visão de mundo, não se limitando apenas a aquisição do conhecimento. Desse modo, Freire (1997) aponta que deve trilhar caminhos no intuito de construir uma aprendizagem melhor. Ainda, segundo o patrono da educação brasileira, devemos refletir nossa prática e as atividades que por meio dela são desenvolvidas, pois tal mecanismo pode colaborar para mudança ou não de determinadas realidades.

Assim, a escolha de materiais didáticos como recurso pedagógico como apoio para a prática da EDH na EJA exige o rompimento com preconceitos de que seja restrito a uma ou outra atividade/ disciplina, pois como o objetivo é maior, assume a função de recurso didático favorecendo a compreensão da realidade e conceitos específicos, ao mesmo tempo em que assume uma função educativa e orientadora.

Relativo à dimensão estrutura física, é interessante destacar que a maioria dos jovens, adultos e idosos já tem muitas marcas que são impressas pela vivência e dinâmica cultural, social e econômica que estão expostos, dessa forma compreendemos que assegurar a estes sujeitos o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas físicas adequadas dos espaços escolares, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. Mediante esse contexto, Saviani (2004, p. 157) diz que:

[...] justifica a falta de investimento no setor educacional decorrente da prioridade política brasileira, que teria maior interesse em investir em setores privados ou até mesmo em outros setores, do que na educação, devido a um caráter "da própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica", adquirindo esta um caráter financeiro que passará a assumir as políticas sociais, dando origem à "abordagem neoliberal das políticas públicas". Igualdade e direitos humanos em um mundo pela globalização neoliberal excludente não se coadunam, daí a necessidade do respeito a ideias como o multiculturalismo.

A partir da citação acima e da expressividade da dimensão estrutura física na pesquisa de campo, é necessário demarcar que, desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso aos demais direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Isto é, a concepção de educação que busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, deve ser completa e não subdividida em partes distintas. Pois o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social passa por espaços que devem traduzir o mínimo de dignidade aos jovens e adultos que veem na educação a chance de reescreverem suas histórias, construindo um aspecto holístico do mundo, da ciência e de si próprio.

Na sequência a dimensão identificada foi o mundo do trabalho para o sujeito da EJA. Assim, é importante destacar que durante a aplicação das entrevistas semiestruturadas foram bastante incisivas o posicionamento dos colaboradores quanto a necessidade dos alunos da EJA estarem inseridos no mundo do trabalho. Pois a exigência de uma qualificação profissional é ainda mais perversa, pois impõe a esse sujeito a “culpa” de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Nesse momento a escola passa ter ainda maior importância nesse contexto, pois cabe a ela o papel da formação da mão de obra para esse projeto societário que consiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado.

Na educação de jovens e adultos, a discussão do mundo do trabalho tem sido, historicamente, relegada ao segundo plano, dessa forma, é fundamental inseri-la nesse debate, sobretudo no atual contexto em que programas e projetos reconhecem a importância da formação integral dos trabalhadores. Machado (2011, p.393-412) argumenta que,

Diversas ações vêm sendo realizadas no sentido de cobrar do poder público a responsabilidade na oferta da educação básica de jovens e adultos, bem como para as universidades assumirem a formação inicial e continuada de professores e educadores, enfim, que toda a sociedade civil se comprometa com a educação como direito.

Conforme aborda Moll (2010), no que tange ao debate do direito, a inserção de milhões de jovens e adultos tem como condição primeira a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita e de qualidade, integrada à formação para o trabalho, na perspectiva dos vários conhecimentos complexos que possibilitem ao trabalhador condição de dirigente e não de dominado pelo mundo do capital. Nesse sentido a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização, seria, portanto, a possibilidade de

alargar as condições dos jovens e adultos que estão inseridos nos espaços escolares da educação básica, assim defendendo e efetivando o direito de uma educação integrada.

A dimensão assistencialismo foi apontada como importante em reivindicar dos direitos humanos o seu cumprimento de responsabilidade com a modalidade educacional. Durante as visitas na escola, para aplicação das entrevistas semiestruturadas e mediante a observação participante foi notável nas falas dos professores a indignação por vivenciarem como a EJA é tratada. Pois os alunos evadem ou migram para a EJA em razão das falhas presentes no Ensino Fundamental e Médio, e não pode ser atribuído como erro dos professores.

Visto que o Estado, por sua vez, não assume sua responsabilidade de resolver as questões que levam ao abandono escolar, culpando estudantes e professores pelo fracasso escolar e fazendo com que a EJA tenha mais um caráter assistencialista do que de direito, como assegurado pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Machado (2011) concorda que usam a modalidade para transferir a responsabilidade, encobrando a obrigação do Estado de garantir que esses adolescentes possam concluir a Educação Básica no tempo adequado.

Machado (2011) ainda explica que essa migração traz prejuízos, sobretudo, para os adolescentes, porque a EJA persiste em um modelo compensatório, com tempo e conteúdos reduzidos, mais distante de uma formação integral e emancipatória. A escola por sua vez, quando pautada na Educação em Direitos Humanos deve preparar os alunos para lidar com o mundo de hoje e para entender a si e aos outros enquanto seres humanos que vivem coletivamente, capazes de alterar o meio que estão inseridos, entendendo assim, que não será um certificado que garante isso. Arroyo (2011) traduz o que estamos defendendo:

Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento da sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto virá, também de um olhar atento à própria história da educação de jovens e adultos (p.30).

A formação docente foi apontada como um instrumento de fortalecimento da educação em direitos humanos na modalidade. No campo da pesquisa os docentes relataram um contato simplório com a modalidade nos cursos de licenciatura. Para Haddad (2000), a formação continuada deve realizar-se o longo da carreira e é condição essencial para o aprimoramento profissional e humano, pois contribui para a aquisição de novos conhecimentos,

desenvolvimento de valores e visão de mundo, enxergando sempre a incompletude e a necessidade de ser mais.

Estabelecendo congruências dialógicas, Silva (2002) interpõe que a formação continuada sempre tem a intenção de promover o desenvolvimento da prática pedagógica, e o aprofundamento reflexivo por meio de proposições teórico-práticas, possibilitando intervenções acerca de problemas ou desafios que permeiam a realidade docente. Diante desse propósito, a busca pela formação continuada e/ou especializações específicas para atuar na modalidade educacional ainda é compreendido como um procedimento novo, sendo possível destacar que:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desconfigurado da EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se, ainda, em construção (ARROYO, 2006, p. 18).

Assim, (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p.83) traduz a importância da formação do educador que atua ou que pretende atuar na EJA para a vida desses sujeitos aprendentes:

Os alunos nessa modalidade de ensino, via de regra oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldade de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar, e agora inseridos nesta instituição que não foi originariamente concebida para atender esse público, vão demandar um trabalho específico que considere o seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

É preciso que os cursos de licenciatura sensibilizem também com especificidades do professor da EJA, no intuito de ressaltar os pressupostos teóricos e práticos e identificar as demandas formativas a serem preenchidas para potencializar sua prática pedagógica. Diante as perspectivas, Freire (1997) intervém que durante a formação permanente de professores, o momento de maior importância é da reflexão mediante sua prática. Sendo assim, o repensar da prática pedagógica cotidiana deve superar o sentido da ingenuidade, versando a inteligência e rigorosidade.

A formação de professores/as se destaca como eixo em torno do qual convergem ideias e propostas seja das agendas dos movimentos sociais e da sociedade organizada, seja dos programas de governo. Como assinala nos fazendo refletir a respeito Candau (2004),

a propósito da Educação em Direitos Humanos, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana voltado à formação do sujeito de direitos comprometidos com o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência precisa ter presentes as dimensões pessoal, ética, sociopolítica, cognitiva e cultural inerentes às práticas educativas (CANDAUI, 2004, p.1).

Diante desse propósito Arroyo (2006), é incisivo ao demarcar o campo da formação de educadores de jovens, adultos e idosos como uma temática emergente e que necessita de discussões intensas, pois, o investimento em formação reverbera em práticas curriculares autônomas, ressoando assim, na efetivação de direitos garantidos que permeiam a sala de aula da EJA. No intuito de implementar diálogos formativos, Nóvoa (1992) reflete que a formação de professores não deve ser pensada a partir de um conceito único, porém, deve ter em seu bojo situações que favoreçam a tomada de consciência baseado em processos ideológicos, sociais e culturais que envolvam a prática pedagógica.

5.2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO UM ESPAÇO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

Este subcapítulo expõe a educação em direitos humanos por meio das oficinas pedagógicas realizadas com os/as professores/as da EJA da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro do município de Salvador-BA. Assim, a escrita a seguir é desenvolvida contemplando o segundo objetivo específico que é: realizar formação continuada em EDH com professores da EMJC, visando construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria de práticas docentes em sala de aula da EJA.

Foram promovidos três momentos dialógicos com os colaboradores. Como a pesquisa é do tipo participante, os temas discutidos nas oficinas partiram da real necessidade e indicação dos pesquisados. A primeira oficina teve como temática educar em direitos humanos na EJA (espaço e organização); a segunda foi referente à construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades; a terceira foi refletida a avaliação no processo da EDH contribuindo na formação do sujeito da EJA. Os encontros foram realizados em momentos oportunos, totalizando doze horas. Abaixo, a Figura 03 evidencia como se deu o acontecimento das oficinas pedagógicas através de recursos tecnológicos.

Figura 03 – Oficinas pedagógicas com professores/as EJA da EMJC – Salvador – BA



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

As oficinas pedagógicas tiveram como intuito fundamental promover um espaço de reflexão-ação, colaborando de forma direta para potencializar a educação em direitos humanos em sala de aula da EJA. O processo de motivação e adesão foi feito coletivamente em reuniões pedagógicas no estabelecimento escolar, em que os professores foram informados da problemática levantada pelo estudo, seus objetivos e a relevância social.

As oficinas concretizaram o grande desafio de reunir professores de localidades urbanas, que tem vínculos empregatícios diversos, em dias úteis, para promover momentos intensos de reflexão e mudança, encaminhando assim para a construção coletiva de orientações pedagógicas.

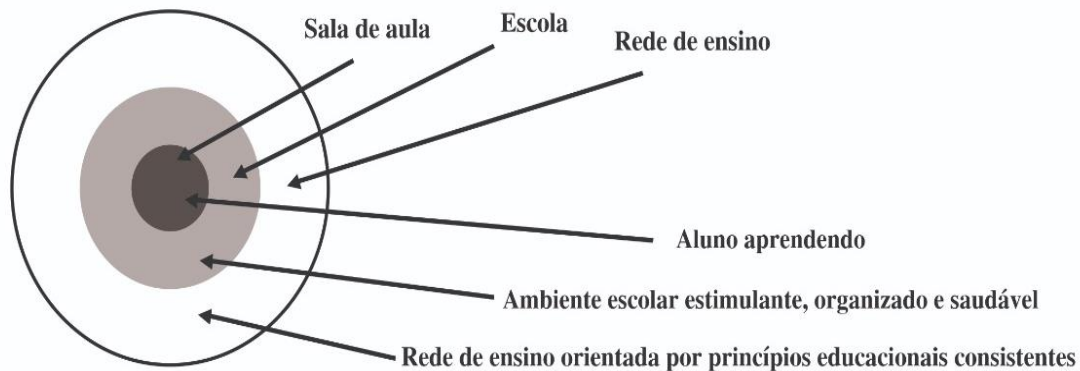
Os docentes presentes nos momentos formativos foram suscitados a refletir sobre a metodologia, postura em sala de aula, estímulo à aprendizagem e o acompanhamento do aluno. Assim, os esforços motivados pela pesquisa aplicada traduziram em primeira instância na modificação e na aquisição de novas práticas, fato que as oficinas pedagógicas deram conta de desenvolver.

O termo oficina pedagógica é adotado nesta pesquisa como sendo uma proposta metodológica de trabalho coletivo, em que ocorrem construções de saberes, trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos, a partir de uma problematização inicial, organização dos conhecimentos e aplicação do mesmo em situações reais. Nesse intuito, as oficinas pedagógicas segundo Moita e Andrade (2006) contribuem fortemente para formações continuadas e da aproximação do professor com alunos de escolas públicas. Complementar a essas informações, Gather (2001) infere que os processos de mudança fazem parte da nossa relação de sujeito com o mundo, e que necessariamente tem benefícios por sepultar antigas práticas e tendo como referência o processo de inovação pedagógica. Assim, o compromisso firmado por meio das oficinas é o de construir um cenário educacional de qualidade para a educação em direitos humanos na EJA.

Assim, a partir dessas considerações iniciais, podemos concluir que duas características são essenciais para uma oficina: 1) trabalho coletivo e 2) processo de ensino-aprendizagem que integra teoria e prática. É a partir dessas características que entendemos as oficinas pedagógicas em Direitos Humanos. Segundo a sugestão de Candau, Sacavino *et al.* (2000, p.97) identifica-se dimensões nas oficinas pedagógicas como ver, saber, celebrar e comprometer-se.

A primeira oficina cuja temática foi educar em direitos humanos: espaço e organização na EJA, os docentes foram suscitados a momentos de problematização sobre os direitos humanos dos alunos em sala de aula; e desafios de promoção de práticas para aprendizagem. A oficina pedagógica em questão teve como intuito encaminhar os colaboradores para que vislumbrassem a educação em direitos humanos como um processo integrado e consistente, visando a motivação, e o acompanhamento de processos cognitivos como facilitadores que convergem para bons resultados.

As indagações e percepções sobre os direitos humanos na EJA perpassou pelo viés pedagógico com base na Figura 04 disposta abaixo.

Figura 04 – Organização da proposta pedagógica

Fonte: CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, 2014.

As discussões foram baseadas na figura para demonstrar o quão complexo é o processo de ensinar e aprender, bem como a importância do professor como mediador do desenvolvimento intelectual dos alunos. As reflexões levaram em consideração que a sala de aula é um ambiente propício para aprendizagem e acompanhamento do aluno pelo professor, pois há viabilidade concreta de observação dos principais avanços e dificuldades expostas.

Nessa perspectiva, Maria do Céu Roldão (2007) nos alerta que, na sociedade atual, o ensinar não pode ser mais entendido como apenas informar ou transmitir e o aprender apenas como o ato de saber reproduzir, decorar, armazenar informações. Aliás, os conceitos de ensino e aprendizagem fundamentados em uma lógica transmissiva, cujo pressuposto é que, no processo educativo, há os que ensinam e os que aprendem, um tempo determinado para essa aprendizagem e um local específico onde ela deve ocorrer, gerou, histórica e culturalmente, a compreensão da escola como ambiente privilegiado de reprodução de ideologias, onde apenas alguns têm os méritos de dominar os saberes.

No primeiro momento da oficina os entrevistados foram questionados sobre quais práticas são adotadas para que todos alunos tenham a oportunidade de aprender e apropriar-se dos direitos humanos garantidos pela legislação. Assim, 50% dos entrevistados disseram que contemplam a aprendizagem por meio de um planejamento adequado a EJA; já para 30% dos entrevistados uma medida eficaz no ato de aprendizagem para os alunos da EJA é a diversidade de instrumentos avaliativos; em oposição 20% dos entrevistados consideram que o acompanhamento individual é a melhor forma de garantir a aprendizagem sobre o tema em questão para o jovem e adulto.

O ato de planejar é condição inerente ao desenvolvimento da aprendizagem na EJA. Assim, ensinar jovens e adultos, e garantir o ato cognitivo não é uma tarefa fácil dentro dessa

esfera e exige cuidados pelo professor. Nesses moldes, quem trabalha na modalidade educacional deve conhecer as principais características, problemáticas e necessidades de aprendizagem.

Nesse caso, a organização do trabalho pedagógico no desenvolvimento da temática dos direitos humanos e da diversidade cultural, o ensinar não são definíveis pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. Pois ao abordarmos a educação em direitos humanos estamos tratando da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana que se efetiva por meio da vivência de valores – os valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz.

Neste momento, percebemos que o planejamento na EJA deve levar em consideração principalmente a ampliação das concepções de mundo, através da introdução do conhecimento científico como meio de solucionar questões cotidianas. Para além, o planejamento adequado, traz a ideia da fuga da transposição de um planejamento das séries regulares ou a infantilização na modalidade. Nesse intuito o destacamos que o planejamento supera o ato do imprevisto e de forma concreta possibilita a chance do jovem e adulto de assimilação do conteúdo exposto. Para Libâneo (2001) os professores devem ter clareza ao planejar, pois o ato deve ser direcionado para conteúdos escolares que respondam as reais necessidades dos alunos nas dimensões políticas, econômicas, culturais e profissionais.

Em consonância, Oliveira (2001) destaca que o planejamento é a condição essencial do ato docente, e que provoca impacto direto na vida dos alunos. Ainda, o ato de planejar deve levar em consideração as experiências de aprendizagem, para além coloca o professor num sistema cíclico de ação-reflexão-ação.

Nessa mesma perspectiva, para Mara Regina Lemes Sordi (1995) nos faz refletir sobre a consolidação dessa tríade composta pelas seguintes categorias basilares: o trabalho como condição de produção do conhecimento; a educação como práxis transformadora do sujeito; o conhecimento histórico como instrumento necessário para a superação da realidade dentro da modalidade. Desse modo, embora o trabalho pedagógico se materialize no espaço da sala de aula, suas raízes epistemológicas ultrapassam esse limite espacial. O ensino e as aprendizagens sobre os direitos humanos e a diversidade cultural estão incluídos na totalidade social mais ampla e justifica-se por ser constituída de diversas esferas do real e nas contradições entre a produção ou transformação das relações sociais.

A escola que presa o processo democrático, deve possibilitar a todos a aquisição do conhecimento, e conseqüentemente o desenvolvimento das capacidades críticas e interpretativas. Complementar a essas informações, Sant'Anna et al (2010) infere que cabe ao professor refletir sobre as reais potencialidades e necessidades de seus alunos, pois quando tal ato ocorre, a aprendizagem certamente terá maiores chances de ocorrer.

A diversidade de instrumentos avaliativos foi outro mecanismo que os professores identificaram como forma de promover os direitos humanos em sala de aula na modalidade. Nesse contexto, é importante pontuar que os educadores presentes na modalidade educacional precisam cotidianamente modificar suas práticas avaliativas, para assim contemplar as individualidades presente na EJA.

A necessidade de diversificar as práticas avaliativas tem como pressuposto qualificar as potencialidades de cada indivíduo, e não como meros qualificadores de nota, mais sobretudo, visando o viés qualitativo do sujeito. Para Vasconcellos (2000), o grande desafio é a utilização de instrumentos avaliativos que propicie o desenvolvimento humano, apropriação de conceitos que sejam duradouros e significativos. Nesse intuito, Fernandes (2009) destaca que é necessário propor dispositivos avaliativos que sejam marcados por processos e lógica, inclusão e responsabilidade com o coletivo. Patrício Donoso (1994) alerta-nos que, desde a educação infantil, os direitos humanos e a diversidade cultural devem integrar globalmente as práticas avaliativas e o fazer pedagógico da escola, estando assim, centrado na internalização de valores tais como o respeito, a tolerância, o trabalho solidário, a autonomia, a livre expressão de ideias, entre outros.

Relativo à dimensão acompanhamento individual, Brandão (2003) afirma que o processo educacional deve ser pensado levando em consideração as coletividades e a especificidade de cada sujeito. Nesse sentido, ainda reforça que os estabelecimentos escolares devem estar atentos e preparados no quesito pedagógico e físico para atender demandas sociais. Gadotti (1996) complementa que a educação de jovens e adultos está condicionada a permitir a construção de possibilidades reais para melhoria da aprendizagem e qualidade de vida do aluno trabalhador. É importante pontuar que a educação para a cidadania reque que questões pedagógicas sejam repensadas no contexto da escola, e especificamente na sala de aula, pois é o local em que o aluno expõe suas demandas reais. Arroyo (2011, p. 29) enfatiza que:

Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de

direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada.

Nesse contexto, o professor deve ser o mediador entre os conhecimentos produzidos social e historicamente e os elementos que compõem a prática social e pedagógica nesta modalidade. Essa mediação entre o professor e o aluno deve ser compreendida não como ação transmissiva, mas, sobretudo, como mediação interativa, recíproca e reconstrutiva desses saberes. Essa interação constrói-se na continuidade da vida da escola e dos alunos e, ao mesmo tempo em que é constituída, é constituinte das relações coletivas, pelo fato de os diversos atores desse processo educativo estarem inseridos na ação escolar e, simultaneamente, na prática social, tendo na escola não a primeira, nem a mais importante das práticas que vivenciam, mas apenas uma delas.

No segundo momento da oficina foi questionado como os professores orientam/estimulam a aprendizagem de seus alunos diante de temas tão importantes como os ligados aos direitos humanos. Diante da indagação, 100% dos participantes descreveram que atuam no erro cometido pelos alunos, e os incentiva demonstrando como pode melhorar.

Essa ideia vai de encontro à possibilidade real de acompanhamento do aluno dentro dessa esfera que é o processo de aprendizagem desses educandos. É importante pontuar que muitos estudantes temem o erro, principalmente os da EJA, pois carregam consigo vários estigmas e tem receio de serem ridicularizados. Dessa forma, é interessante pontuar que os colaboradores têm uma visão contemporânea e pedagógica sobre o erro. Assim, é preciso refletir a importância do erro na vida do aluno e a possibilidade de uma aprendizagem estruturada na significatividade.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, mais do que ensinar um currículo, as escolas têm de oferecer formação pautada nos direitos humanos, em competências socioemocionais e na empatia. Neste momento o papel do professor é de mediar, incentivar a criatividade, acolher e tratar diferenças, oferecendo um ambiente propício para debater as questões relacionadas aos direitos humanos. Candau (2013) chama atenção em relação ao (à) educador (a) como um agente sociocultural e político, e o atribui a formação dos sujeitos de direitos. A este também é conferido a missão de formar cidadãos conscientes, completos, autônomos.

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora, e, como já fizemos

referência, para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia (CANDAUI, 2013, p. 40).

Sendo assim, o primeiro olhar do professor deve ser sempre para o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto, respeitando a individualidade e as características próprias de cada um, com aspectos integrados que necessitam de incentivo para se desenvolverem.

Para Arroyo (2006), as trajetórias escolares dos educandos jovens e adultos são marcadas por processos de negligenciamentos e reprovações. Para o teórico os alunos e alunas que estão inscritos na EJA sentem-se constrangidos muitas vezes em apenas responder e tirar suas dúvidas. Além, muitos manifestam essa baixa estima por meio da agressividade, outros não conseguem nem fixar um olhar no professor.

Além, Paiva (2007) infere que os seres humanos têm capacidades cognitivas e muitas das vezes apresentam dificuldades, porém merece um olhar especial os sujeitos que estavam fora da escola por diversos motivos. Para a autora escolarizar jovens e adultos não perpassa apenas pelos conteúdos intelectuais, mais deve-se levar em consideração fatores outros, como o respeito e o reconhecimento pela diferença. Nesse sentido, nenhuma aprendizagem dar-se-á fora da ética e do processo de humanização, em reconhecer o outro como um ser capaz e dotado de potencialidades.

Dentro desse cenário, os estudantes devem ser livres para explorar e realizar descobertas, existindo uma relação dialógica, sendo assim, um dos aspectos mais importantes de uma prática educativa crítica para a construção de sujeitos de direitos é propiciar as condições para que os(as) educandos(as), em suas relações uns com os outros e todos com o (a) educador (a), façam a experiência profunda de construção de uma autoestima positiva, o que supõe ser capaz de assumir-se plenamente. A Figura 05 abaixo pode sim representar, como também resume o que a Educação em Direitos Humanos quer expressar.

Figura 05 – Dialogicidade da prática docente em EDH



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos sobre a EDH 2019.

É importante que todos saibam respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes da EJA. Para além, o erro no processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como de caráter mediador, possibilitando que o professor e o aluno possam regressar os caminhos para que assim ocorra a superação.

A segunda oficina teve como temática principal a Educação de Jovens e Adultos, tendo como vertente a discussões sobre: a EJA como direito humano fundamental; o papel da EJA; e a compreensão da diversidade na EJA. No momento inicial os professores foram suscitados sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, o sujeito coletivo reconhece na modalidade educacional um caminho para potencializar os processos cognitivos e de autonomia, porém foram incisivos da necessidade de fortalecimento das políticas públicas relativas à modalidade nas escolas municipais. As citações originaram uma nuvem de palavras como demonstra a Figura 06 abaixo.

Figura 06 - Visões dos colaboradores sobre a importância da EJA



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

Os professores identificaram três dimensões que são importantes relativos à EJA. A retomada ao processo de escolarização, que permite ao jovem e adulto a religação aos processos formais de ensino. A segunda dimensão identificada foi o trabalho; e por último os sujeitos da pesquisa remeteram a importância da EJA à conquista da cidadania. Os professores demarcaram o quanto a modalidade é importante na localidade onde a mesma esta inserida, pois atende uma parcela significativa de jovens, que se afastaram da escola por motivos diversos, indivíduos que regressam de um insucesso no ensino regular, outros que trabalham durante o dia, meninas que tiveram sua vida escolar interrompida por uma gravidez sem planejamento, e a modalidade também atua de forma a corrigir a distorção idade-série. Para além, os colaboradores ressaltaram que os estudantes também buscam na modalidade oportunidades de regressar para o mundo do trabalho, como também galgar progressões.

Arroyo (2011) infere trazendo como aposta que estes jovens e adultos já conseguem-se ver como sujeitos de direitos:

A presença de milhões de jovens-adultos, fazendo tanto sacrifício por sua educação, pode ser lida como um sinal inequívoco de que se reconhecem sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento (p. 28).

Ao ressaltar sobre o processo de escolarização o sujeito coletivo remeteu que os alunos que buscam a modalidade educacional são sobretudo adolescentes e adultos, e que a presença de idosos é uma raridade nas escolas. Relativo ao processo de escolarização, Andrade (2004) interpõe que os jovens e adultos que retomam a escola visam tornar-se perceptíveis, pois sentem-se invisibilizados. Neste intuito, o jovem e adulto busca a escola e espera que o direito constitucional a educação seja garantido.

Possibilitando maiores reflexões, Haddad e Di Pierro (2000) asseguram que de forma histórica a modalidade educacional buscou atender os adultos, porém no final do século XX, o público de jovens passa a ter maior abrangência e faz com que a EJA assuma uma nova identidade.

Relativo à dimensão trabalho, é possível destacar que os estudantes da escola pesquisada têm ou já tiveram contato com o mundo do trabalho, mesmo que na informalidade. É importante pontuar que por meio de conversas com os alunos da EJA foi percebido que a jornada de trabalho extensa inviabiliza os alunos de estar na escola no horário demarcado, para além, os alunos da EJA chegam ao ambiente escolar com fome e em muitos momentos não conseguem prestar atenção nas aulas. Mas logo que a merenda era servida, ficavam mais tranquilos, focando assim nas aulas.

Propondo maiores reflexões, Segato e Souza (2010) ressaltam que a mesma causa que afasta o jovem e adulto do processo de escolarização formal, os fazem regressar, o mundo do trabalho. Ainda, é esperado que a modalidade educacional proporcione acesso, permanência ou permita que o jovem e adulto tenham uma vida mais digna, visto que a maioria ocupa subempregos e desejam obter maiores conhecimentos sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos que circundam no meio social.

Ampliando ainda mais a contextualização diante desta perspectiva, Arroyo, (2013, p.96) traz a abordagem sobre trabalho como princípio educativo ao afirmar que:

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nos produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos.

Uma escola pautada na EDH deve conceber o trabalho como princípio educativo, deve contemplar a integração do estudante da EJA na sua forma plena, por meio de um ensino de

qualidade e que atenda às suas especificidades, permitindo-lhes o desenvolvimento da criatividade e construção de conhecimentos que contemplem educação e mundo do trabalho.

Os professores fizeram associação da importância da EJA com a cidadania, sendo essa a terceira dimensão mais citada. Para os professores da escola pesquisada, apesar do campo da EJA ser desafiador, muitos jovens e adultos chegam à escola com objetivos traçados. Nesse sentido, o despertar ou fortalecimento da cidadania é remetido a modalidade educacional e a possibilidade de saírem da invisibilidade e ocuparem os locais de direito.

Para Gadotti (2003), esses sujeitos são multiculturais e enxergam na modalidade um ambiente de sociabilidade e transformação cognitiva interna, como defendida na Proposta Curricular para a EJA:

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos, para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (BRASIL, 2002, p. 21).

Foi perceptível na fala dos professores a interligação entre autonomia e cidadania. A autonomia dos sujeitos em realizarem as atividades cotidianas por meio da aprendizagem formal, e também de saírem da condição de oprimidos e marginalizados. Para Freire (1996) o sujeito não é organicamente autônomo, e o desenvolvimento dar-se-á mediante as práticas culturais de escolarização através de contextos formativos.

No segundo momento da oficina, os colaboradores foram convidados a refletir sobre a EJA, estabelecendo concepções sobre a modalidade. Assim, várias as dimensões identificadas expostas no Quadro 06 a seguir.

Quadro 06 – Concepções dos professores sobre a EJA

Classificação das visões	Dimensões	Frequências
A Educação de Jovens e Adultos agrupa uma diversidade de sujeitos, negros, brancos, mulheres, quilombolas, deficientes, formatando uma especificidade à modalidade educacional.	Diversidade de alunos	60%
Os jovens e adultos retornam a escola para acelerar seus estudos, e adquirir formação.	Processo de escolarização	30%
Proporciona inserção dos jovens e adultos no processo educacionais e sociais diversos.	Inclusão	10%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

Durante a reflexão foi expresso por 60% dos colaboradores, o entendimento de que a EJA agrupa uma grande diversidade de sujeitos; em oposição, 30% tem o entendimento de que a EJA se vincula ao processo de escolarização; já para 10% dos colaboradores a concepção de EJA vincula-se aos processos inclusivos.

É importante destacar o reconhecimento pelos professores da multiplicidade de sujeitos que compõem a modalidade, pois, tal postura pode influenciar positivamente na prática didática-metodológica. O reconhecimento da diversidade também expõe um desafio principal, que é a migração da pedagogia da homogeneização para a pedagogia da heterogeneidade. Foi discutido pelos integrantes da oficina que a heterogeneidade implica na busca de soluções democráticas para resolver impasses relativo à formação, currículo e material didático. É tratando dessa multiplicidade que Arroyo (2011) destaca que:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheçam como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito mas de não isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga. (ARROYO, 2011, p. 23-24).

Em discussão na oficina, os professores reconhecem que os alunos inscritos na modalidade educacional são sobretudo de classes populares. Nesse sentido, é importante ressaltar que a identidade política e pedagógica da EJA não é constituída objetivando características psicológicas, mas sim, pelas características das representações sociais, buscando a superação de estigmas, ruptura da homogeneidade e maior qualificação no mundo do trabalho. Nesse sentido, a EJA deve configurar-se como um campo de possibilidades, porque insere os homens, mulheres, adolescentes e idosos novamente na escola e os fazem ter a esperança de dias melhores. A Educação de Jovens e Adultos é um caminho para quem objetiva prosseguir seus estudos e fugir do analfabetismo.

É perceptível que os professores que se dispuseram a participar da oficina carregam um senso crítico referente à modalidade e dos sujeitos que a compõem. Arroyo (2007) trata da importância de refletir que os educandos inscritos na EJA são os mesmos de sempre praticamente, indivíduos excluídos e marginalizados, em sua maioria pobres, desempregados

e negros. Para o teórico esses sujeitos fazem parte de coletivos populares, étnicos, socioculturais e econômicos.

Para Lopes e Souza (2010) é necessário identificar quem são os sujeitos da EJA e refletir que esses são vítimas de preconceitos e discriminações diversas, e que se precisa superar e romper essa imagem, pois são sujeitos de direito que também tem a colaborar com o ambiente escolar. Nestes moldes, “[...] teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2007, p. 28).

Durante visitas à escola pesquisada foi notado a multiplicidade de sujeitos inscritos na EJA que está presente no conceito constituído pelos colaboradores. Os professores demonstraram ser sobretudo reflexivos e observadores. Para além, faz-se necessário pontuar que durante todas as atividades propostas, os docentes manifestaram empenho, dedicação e senso crítico apesar de ainda não terem participado de um momento formativo relacionado ao tema proposto oferecidos via secretaria municipal de educação.

Nesse intuito, Haddad (2005) vem pontuar sobre a importância e a necessidade de educação continuada para a construção do fazer docente, impulsionando ou fortalecendo as atitudes, o fazer e agir. Para o autor a educação continuada traz consigo duas vertentes: a imitação e reprodução, ou a ressignificação e delineamentos de uma prática pedagógica.

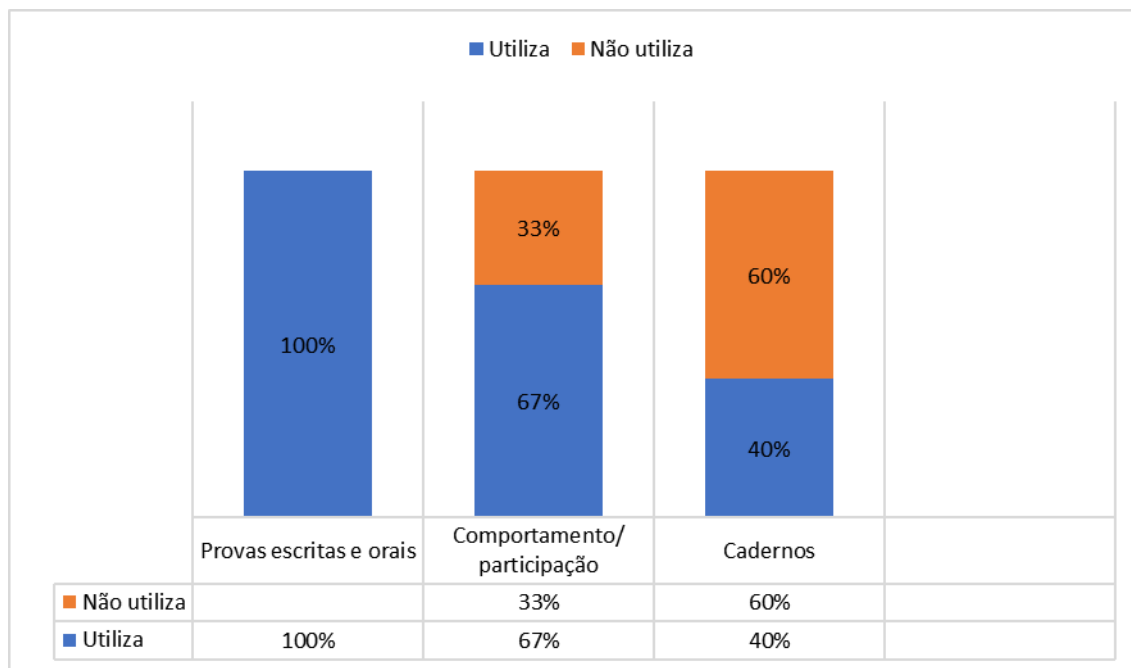
A terceira oficina pedagógica teve como tema central a avaliação pautada na EDH, contribuindo na formação do sujeito da EJA. Tal temática teve como intuito discutir como se dá o ato avaliativo na perspectiva dos direitos humanos; quais instrumentos avaliativos são dispostos pelos professores; e se a avaliação na modalidade se configura como sendo classificatória ou formativa.

A discussão inicial partiu por meio de uma charge em que os professores tiveram que refletir sobre uma única forma de avaliação aplicada para uma diversidade. Assim, quando questionados sobre tal condição, a expressividade de 100% dos colaboradores incidiu que não é possível uma única forma de avaliação, pois a EJA contempla uma diversidade de sujeitos e requer outros pressupostos avaliativos, principalmente quando se trata dos seus direitos.

Nesse sentido, Esteban (2003) dispõe que a avaliação deve ser pensada como um mecanismo que estabelece compreensão referente ao momento de aprendizagem possibilitando tomada de decisões e avanço no ato de aprender. A avaliação enquanto instrumento de acompanhamento pedagógico deve ter uma atribuição sobretudo de qualidade, fugindo do aspecto classificatório e excludente, principalmente quando se refere a EJA. Os

colaboradores destacaram quais instrumentos avaliativos são utilizados com os alunos, e essas informações estão organizadas no Gráfico 03 abaixo.

Gráfico 03 - Instrumentos avaliativos utilizados por professores da EJA



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

Dos professores entrevistados 100% utilizam o instrumento avaliativo prova escrita e oral; em oposição 67% dos colaboradores verificam o comportamento e participação e 33% não utilizam desse artifício; por outro lado 40% verificam o caderno e 60% não observam este aspecto.

Durante as oficinas foi percebido que os docentes apesar de defenderem a diversidade de instrumentos avaliativos, ainda utilizam demasiadamente a prova como forma de mensurar a aprendizagem ou não do aluno, mesmo quando se trata de um tema amplo e vasto como os direitos humanos assim mencionado neste processo. Assim, é observado que a avaliação classificatória na EJA ainda é uma realidade, em detrimento a avaliação formativa. Freire (1997) destaca que os educandos e educandas da EJA trazem para a sala de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida, que não se pode ser mensurado somente através da realização de testes ou provas. Precisa-se ir além, para que estes educandos e educandas se sintam motivados à continuidade.

Essa visão de avaliação que ainda circundam as nossas escolas, certamente não dá conta de valorizar todas as vertentes do aluno jovem e adulto, em que muitas das vezes

valorizam apenas o viés quantitativo em oposição ao qualitativo. Pois é na escola que se formam valores, atitudes e práticas de respeito aos direitos humanos e, nesse contexto, faz-se necessário instrumentos de avaliação que abarquem a educação para diversidade que é fundamental nessa modalidade. Assim, é preciso pontuar que o método classificatório causa exclusão, controle e estigmas diversos, e o viés formativo impulsiona a inclusão, compreensão e valorização do aluno. Para Luckesi, (2009) a compreensão de avaliação da aprendizagem escolar é um fenômeno merecedor de múltiplos tratamentos.

Nesse sentido, a avaliação na perspectiva dos direitos humanos como afirma Alencar (1998, p. 54):

[...] utiliza recursos como casos, pesquisas, desenhos [...] e, sobretudo, valoriza a narrativa oral e existencial dos educandos. Ela se direciona do local para o internacional; do pessoal ao social; do detalhe ao geral; do fato ao princípio; do biográfico ao histórico. O educador não educa, ajuda a educar e, ao fazê-lo, predispõe a reeducação. E todo o processo educativo tem como ponto de partida e de chegada a ação dos sujeitos educados (educandos e educadores) na transformação da realidade em que se inserem.

Assim, ao avaliar o professor deve utilizar instrumentos avaliativos diversificados buscando o acompanhamento no início, durante e ao final de todo o processo. A avaliação no viés dos direitos humanos estará a serviço de uma prática que busque a transformação social do indivíduo, promovendo o desenvolvimento de habilidades e autoestima, possibilitando maior fortalecimento com a escola.

5.3 PRODUTO: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UM NOVO CAMINHAR NA SALA DE AULA DA EJA

Este subcapítulo expõe o produto elaborado por meio da pesquisa, e configurou-se a partir das demandas expostas pelos colaboradores como meio de aprimorar ou efetivar a educação em direitos humanos na sala de aula da EJA. Para além, as orientações pedagógicas educacionais são a configuração prática para responder ao problema elencado inicialmente no estudo. Assim, pelos momentos de encanto e dificuldades vivenciados pelo proponente da pesquisa, é importante entoar que: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1999, p 104).

O enunciado retrata o envolvimento da pesquisadora com a temática, e a coragem em lançar-se num desafio, e envolvimento pessoal/profissional na busca de entendimentos sobre escolas públicas que oferece a EJA. Nesse intuito, o proponente da pesquisa pelo

envolvimento na educação pública municipal buscou o diálogo horizontal, por meio da pesquisa participante nas oficinas pedagógicas, que culminou nas orientações pedagógicas, desdobrando-se na dissertação intitulada: Práticas pedagógicas em educação em direitos humanos: Orientações pedagógicas de ensino na EJA. A Figura 07 disposta abaixo foi gerada por meio das oficinas, e configura-se como meio de fortalecimento na construção/busca das orientações educacionais de como gerir a sala de aula da EJA a partir do tema proposto.

Figura 07 - Caminhos para reconfigurar a EDH na sala de aula da EJA



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

É importante destacar que a prática pedagógica pautada na educação em direitos humanos, quando efetivada em sala de aula, pode-se inserir em toda organização educacional, por isso a linha central toma esse sentido simbólico. Assim, a figura evidencia os encontros dialógicos com a equipe gestora, pois não se pode perder de vista o diálogo com a equipe gestora (diretor, pedagogo, demais colegas de trabalho), pois tais atores são importantes na resolução de demandas pedagógicas. O item levantamento diagnóstico é constituído a partir de encontros dialógicos devendo haver um levantamento da situação da EJA na escola, de modo a conhecer suas fragilidades, anseios e necessidades formativas.

A figura quando evidencia a socialização do diagnóstico faz menção com todos os envolvidos, inclusive os sujeitos da EJA (professores e alunos) para que conheçam sua

realidade. Diante de contexto, o planejamento coletivo toma corpo por pensar em ações prévias que garantam a permanência e êxito dos estudantes na escola de EJA, sem perder de vista o diagnóstico levantado (etapa a ser realizada por professores e equipe gestora). Para além, o item análise conjunta tem como intuito levar para a sala de aula as ações prévias construídas, buscando sugestões dos alunos-sujeitos para melhorar tais proposições.

Nesse intuito as proposições de orientações educacionais são constituídas a partir das etapas anteriores, o professor cria estas orientações a fim de melhorar sua prática em sala de aula, pois já se entende que para uma prática pautada nos direitos humanos o professor não pode permanecer no seu papel de mero transmissor de conteúdos, de executor do seu plano, mas que deve assumir alguns procedimentos no seu fazer pedagógico. Tais orientações educacionais partem de visões coletivizadas, colocando em evidência o sujeito aluno, com o intuito, de que desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos.

O desenvolvimento da atividade de ensino deve seguir as orientações educacionais, desse modo, é conveniente contemplar o processo de planejamento, mediação, domínio de conteúdo e avaliação diagnóstica e processual na EJA nas atividades propostas nas orientações. Para além, dentre os caminhos para reconfigurar a prática da educação em direitos humanos na sala de aula da EJA como um processo cíclico, a avaliação coletiva, deverá acontecer após aplicação das atividades, criando assim um espaço de análise coletiva do que “deu certo” e do que “precisa melhorar” para o favorecimento das novas práticas em sala de aula.

O produto disposto no quadro 06 é de cunho pedagógico, e reflete maneiras de o professor pensar/executar a EDH para o público da EJA. É importante destacar que as orientações pedagógicas podem ser utilizadas em realidades educacionais diversificadas, porque não são engessadas, prontas e acabadas. É válido lembrar que tais dimensões foram indicadas pelos colaboradores, quando os mesmos refletiram sobre a atuação do/a professor/a como mentor/a da sua própria sala de aula, durante a aplicação das entrevistas semiestruturadas e mediante os diálogos intensos travados durante a realização das oficinas pedagógicas. Relativo à construção das orientações de com a finalidade de aprimorar e efetivar a EDH na sala de aula da EJA, o ato de planejar configurar-se-á como uma antecipação reflexiva das atividades e quais objetivos e metodologias serão utilizadas para garantir o sucesso da temática trabalhada.

Quadro 07 – Orientações educacionais para aprimoramento da educação em direitos humanos da sala de aula pelos professores da EJA

Orientações educacionais para a EDH na EJA		
Caracterização das dimensões apontadas a partir das entrevistas com os sujeitos	<p>Organização da sala de aula pelo professor e a retomada ao processo de escolarização (art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e realização de encontros, diálogos, rodas de conversas com alunos da EJA sobre a importância do processo de permanência e êxito do estudante jovem e adulto no processo de escolarização; • Realização de seminários na sala de aula com a presença da comunidade externa para falar sobre a importância da EJA enquanto modalidade educacional e sua implicação formativa; • Constituição de agenda de visitas pelos próprios alunos às comunidades afim de estimular outros jovens e adultos a matricular-se na escola numa forma de apropriar dos conhecimentos científicos escolares para aplicação na prática cotidiana;
	<p>Organização da sala de aula pelo professor e os estudos sobre o mundo do trabalho (art. 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover visita técnica a diversos locais de trabalho, como uma construção, uma empresa, uma pequena loja ou uma plantação da região metropolitana; • Desenvolvimento de aulas e projetos pedagógicos relacionando as condições de trabalho (formal e informal, no comércio de forma geral, etc) ao mundo do trabalho, sem perder de vista formação cidadã; • Realização de oficinas temáticas com os alunos sobre atendimento ao público nos diversos setores do mercado, relacionando aos domínios da linguagem, escrita e processos de matematização no âmbito da sala de aula; • Composição de aulas com presenças de técnicos em informática afim de estimular os jovens a compreender a importância de relacionar a ideia de trabalho à tecnologia;
	<p>Organização da sala de aula pelo professor e a formação cidadã (art. 1º Constituição Federal 1988)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de palestras com profissionais da área de saúde para prevenir doenças e métodos contraceptivos, relacionando com conteúdos de Ciências; • Rodas de diálogos com o ministério público para tratar de direitos e deveres do cidadão; • Desenvolvimento de oficinas pedagógicas para tratar da violência contra a mulher, sem perder de vista o estudo coletivo sobre a Lei Maria da Penha; • Constituição de encontros pedagógicos para construção de textos oficiais (ofícios, memorandos, e-mails, cartas abertas, etc), tendo em vista as competências e habilidades da Língua Portuguesa; • Realização de oficinas para estimular os jovens e adultos a criar cooperativas para suprir as demandas da comunidade em que estão inseridos; -Desenvolvimento de aulas de matemática financeira, colocando como foco o manuseio de ferramentas eletrônicas no dia a dia, a exemplo: caixa eletrônico, aparelhos móveis, computadores, etc. -Conscientização, por meio de ciclos de palestras, sobre drogas lícitas e ilícitas;

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

As inferências apontadas no Quadro 07 a partir das entrevistas com os sujeitos coletivos foram divididas em três dimensões: organização da sala de aula pelo professor e a retomada ao processo de escolarização; organização da sala de aula pelo professor e os

estudos sobre o mundo do trabalho; organização da sala de aula pelo professor e a formação cidadã. As proposições pedagógicas também servem como exemplo para romper as formas de avaliações pontuais e descontextualizadas que são utilizadas dentro da modalidade educacional, instigando assim para a superação do instrumento avaliativo prova, configurando-se como momentos formativos e de intensas práticas dialógicas horizontais, pois são jovens e adultos e que necessariamente precisam de práticas inovadoras.

É relevante pontuar a necessidade relacional entre as orientações pedagógicas e o conhecimento científico oriundo do estabelecimento escolar, por meio dos diversos componentes curriculares. Ademais, não se pode perder de vista o trabalho com as competências e habilidades que desejam-se atingir por meio das orientações. A Figura 08 disposta abaixo demonstra os atalhos e possíveis desdobramento de como efetivar de fato as orientações.

Figura 08 - Atalhos para o desdobramento das orientações educacionais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das oficinas, 2019.

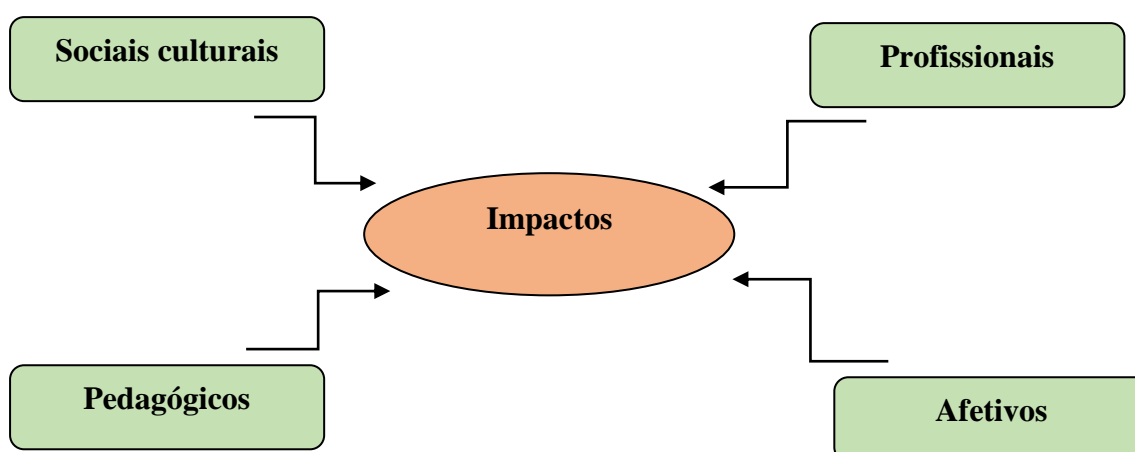
As orientações pedagógicas elencadas por meio das dimensões: Organização da sala de aula pelo professor e a retomada ao processo de escolarização; Organização da sala de aula pelo professor e os estudos sobre o mundo do trabalho; Organização da sala de aula pelo professor e a formação cidadã, devem levar em consideração sobretudo o perfil do sujeito jovem e adulto, utilizando da dialogicidade, lembrando sempre que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Entende-se que esse processo é potencializado ao pensar a necessidade de uma relação de horizontalidade no processo de aprendizagem, para além a união e interdependência das diversas áreas do saber, levando em conta a necessidade formativa e global que o sujeito da EJA necessita ter.

5.4 IMPACTOS EDUCACIONAIS RELATIVO À PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDH COM OS PROFESSORES DA EJA

Este subcapítulo evidencia os impactos da pesquisa e as contribuições do processo de intervenção por meio das oficinas pedagógicas com os professores da escola municipal Jaqueira do Carneiro – Salvador – BA. Foram momentos diálogos e construção de saberes que resultou no engajamento das partes em solucionar o problema da pesquisa, deixando assim, construções de ideias práticas e aplicáveis para que professores pudessem balizar a sua prática pedagógica em educação em direitos humanos de alunos jovens e adultos nas escolas públicas municipais e reportassem para a geração futura de professores que venha a compor o quadro de professores municipais. A Figura 09 disposta logo abaixo relaciona de forma intrínseca a unicidade entre os impactos percebidos.

Figura 09 – Impactos produzidos pela pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos resultados, 2019.

A figura acima retrata os principais impactos gerados pela atuação da pesquisadora juntos aos colaboradores, visto que o proponente da pesquisa em contato com o campo promoveu a incorporação e trocas de ideias, práticas, e saberes outros. Neste intuito, foi

perceptível que os impactos constituídos são de ordem: pedagógica/profissional, sociais cultural e afetivo.

Relativo ao aspecto pedagógico-profissional é importante pontuar o despertar da consciência ingênua para crítica, na busca do processo (in)formacional, ao refletir a prática por meio da teoria, e vice-versa, estabelecendo assim, novas possibilidades de reconstruí-la na ação. Para além, os docentes por meio da pesquisa realizada, foram suscitados e puderam articular a educação em direitos humanos com sua dimensão profissional e pessoal, potencializando a construção do conhecimento numa perspectiva interativa e dialógica. Assim, os impactos pedagógicos foram de encontro a valorizar as incursões do professor da EJA, seus saberes teóricos, práticos, atribuindo-os significados e remodelamentos para lidar com o processo de construção do conhecimento pelos alunos.

Nesse intuito, os impactos profissionais equalizaram como um processo permanente de redefinição da prática docente, colocando o professor da EJA em evidencia dentro da organização escolar. Assim, é necessário ressaltar a superação de práticas tradicionais e criação de instrumentos avaliativos diversos para o melhor acompanhamento e da educação em direitos humanos para o aluno inscrito na EJA. Adentrando nas especificidades da docência é importante salientar que os docentes foram capazes de transformar o conhecimento específico de um conteúdo em possibilidades de como ensinar com significatividade.

No que tange aos aspectos culturais, os professores passaram também a enxergar o aluno da EJA como sendo os sujeitos de direitos e de possibilidades. Além disso, os professores estabeleceram medidas para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e garantir o sucesso escolar; e a própria ressignificação da prática docente, ao adotar metodologias diversificadas, o despertar da consciência, cobrando livros e matérias. Para além esse impacto configura-se como cultural, ao notar na fala dos pesquisados que o lugar da docência na EJA é de destaque e não de comodismo e ausência de qualificação.

Os impactos também são de ordem afetiva pois, entende-se que o professor é o principal mediador na interação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse intuito, essas ações não são isoladas e é notável que no processo de construção há pontos divergentes e convergentes. Assim, a qualidade da mediação pedagógica foi positiva, pois estabelece um movimento de maior aproximação e respeito entre o professor e aluno, o que impacto notavelmente para reprimir atitudes repressivas de que o gerir a aprendizagem nos termos de direitos fundamentais de sujeitos jovens e adultos é um processo dificultoso e em muitos momentos conflituoso. A aproximação e afetividade permitiram os processos a superação da

EJA enquanto modalidade de ensino assistencialista, mais sim, que os jovens e adultos que estão na escola procuram o ambiente institucional que os acolha e auxiliam na busca do processo de escolarização formal.

Portanto, os impactos afetivos produzidos pela pesquisa fizeram com que os professores reconhecessem que há uma necessidade de se efetivar a construção de um planejamento educacional amparado pelos direitos de cada indivíduo, que vá de encontro com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem que busque transformar a baixa estima que a maioria dos estudantes da EJA traz para a escola em possibilidades de sucesso escolar. O reconhecimento de que o aluno precisa superar a insegurança, vergonha e indiferença possibilitou ao professor uma reflexão muito mais aprofundada de sua prática docente. Nesse sentido, foi estabelecida a compreensão de que a EJA necessita do pressuposto afetivo envolvido, já que esse jovem e adulto pode superar por meio de uma relação dialógica, diversas necessidades educacionais básicas, a partir da tomada de consciência que possa estimular experiências de interação da escola com a comunidade que contribuam para a formação da cidadania democrática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é de fato uma modalidade educacional que visa sobretudo o processo de inclusão. Nesse sentido, a educação em direitos humanos no cotidiano das turmas de jovens e adultos mencionadas pelos professores e pesquisadores imbuídos nesse processo pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino. Diante desse propósito, o ato de reflexão-ação mediante a prática docente é fundamental no ato educativo e na formatação de percursos de aprendizagens para que o sujeito da EJA viva a cidadania de fato. O Brasil está passando por um momento de transição, exigindo que as práticas educacionais alicerçadas no conservadorismo e na tradição sejam direcionadas para novos paradigmas, que não podem prescindir da inclusão dos direitos humanos, inseridos no currículo escolar de forma inter e transdisciplinar.

Por meio desta pesquisa, foi possível reafirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um importante canal para criar possibilidades de discussão em prol da educação do país. Assim, falar de seus princípios e dimensões ajuda a compreender ainda mais a necessidade de gerir as dificuldades de superação, principalmente a negação de direitos conquistados em um longo e desafiador caminho da nossa história.

Percebemos que diversos documentos incluem temas como cidadania e democracia nos currículos escolares, porém há muitos desafios a serem transpostos e não se pode prescindir de reescrever a história educacional brasileira baseada nos princípios dos direitos humanos, despertando a consciência da cidadania plena e da transformação social.

O estudo realizado foi pontual, e findou após a realização da pesquisa, porém, os resultados e as ações traçadas irão equalizar no cotidiano da escola pesquisada por meio dos professores que atuam na EJA. Assim, o problema inicial: de que forma as práticas pedagógicas pautadas na Educação em Direitos Humanos contribui no processo de ensino-aprendizagem da EJA? Originou a pesquisa intitulada: Práticas pedagógicas em educação em direitos humanos: orientações pedagógicas de ensino na EJA. Pode-se perceber por meio das entrevistas e diálogos traçados nas oficinas formativas que os professores reconhecem a dificuldade em gerir e fazer se efetivar os temas relacionados aos direitos humanos em uma sala de aula tão diversificada como é o da EJA, porém buscam em sua prática cotidiana tentar auxiliar os alunos em suas dificuldades.

Pois cada educador sabe que progredir é crescer eticamente e muitas vezes reescrever os códigos de conduta que foram construídos pela humanidade, a fim de adequá-los à

realidade contemporânea de cada educando, por isso a escola cumpre um importante papel de tornar-se um meio de edificar um mundo melhor, instrumentalizando os/as educandos/as para agirem com solidariedade e fraternidade diante dos desafios da vida. Fica notório que não se pode pensar nessa trajetória de forma individualizada: cada homem, mulher, pessoa, cidadão e professor tem seu papel a cumprir, para que a educação em direitos humanos não se confine nos gabinetes e em extensos documentos, sem se concretizar no cotidiano escolar.

É importante destacar que os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa foram alcançados por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas e das oficinas pedagógicas. Assim, foi notado que professores tem noção dos pontos que são positivos e os que precisam melhorar no contexto da EJA. Nesse sentido, a pesquisa revelou a ausência de processos formativos contínuo específico na EJA quando o Ministério da Educação (MEC) lança novos programas e projetos que devem ser trabalhados pelos/as educadores/as.

A análise e reflexão coletiva direcionou que o fortalecimento da prática pedagógica ancorada nos direitos humanos em sala de aula deve perpassar pelo reconhecimento prévio dos alunos, de modo que a aprendizagem se torne significativa. É importante salutar o espaço reflexivo promovido por meio das oficinas pedagógicas, momentos de intensa reflexão em que os professores puderam revisitar e compartilhar suas práticas exitosas, além de poderem propor ideias e encaminhamentos para melhor gerir a sala de aula da EJA.

A participação dos professores foi efetiva, já que a proposta de trabalho foi constituída coletivamente e partiu das demandas que eles enfrentam em seu ato pedagógico no contexto da sala de aula da EJA. Nesse sentido, o protagonismo docente foi ponto de reconhecimento no processo (in)formativo buscando sempre a construção de uma práxis pedagógica baseada no sucesso do aluno da EJA. Enfim, são tantos os contrastes e as diferenças que permeiam o cotidiano escolar da EJA que, por vezes, os educadores podem sentir-se enfraquecidos e desesperançados na tarefa de colaborar para a construção de um mundo mais humano e mais justo. Entretanto, como já se afirmou ao longo do texto: a escola, por muitas vezes, constitui-se na única oportunidade de os alunos construírem atitudes, saberes, comportamentos e compromissos que levem ao exercício da paz.

Em se tratando de educação de jovens e adultos, as ações têm um peso muito maior do que os discursos, assim, a escola precisa continuamente revisar suas práticas e princípios com o propósito de garantir a vivência dos ideais e valores da cidadania, baseada na concretude de

seus desafios cotidianos e na discussão constante dos seus compromissos para com a educação em direitos humanos.

Nesse sentido, este estudo em torno da prática pedagógica pautada na educação em direitos humanos na EJA aponta caminhos por meio do produto para retroalimentar o ato pedagógico no processo de aprendizagem do aluno da modalidade, além de estimular mecanismos de proposições para melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Salvador-Bahia.

Ademais, o estudo realizado versou o fortalecimento das pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, colaborando diretamente para reflexão da prática pedagógica alicerçada na EDH na sala de aula da modalidade, além de incentivar estudos na área, servindo de referência para professores da Educação Básica, graduandos e licenciados, estudantes de mestrado, doutorado e afins.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. (Org.). *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Balanco da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, n. 0, p. 01-108, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013

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

BARROS, Adil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para iniciação científica. 2. Ed. São Paulo, MARKRON, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectives*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos Humanos**: Desafios Para o Século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 8/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC/CNE, 2012a.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF; Senado; 2013.

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9º Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

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

BRANDÃO, **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez. (Série Saber com o outro, 1). 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: O Saber da Partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 6ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**. Mimeo, Novamerica, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera (Org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **A diferença está no chão da escola**. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Formação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CAPUCHO, Vera Maria. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

COLL, César. et. al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 6ª edição. Saraiva. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas.** Passo Fundo: IFIBE, 2008.

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

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente.** Salvador: Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2001.

CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos.** 2ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

DONOSO, Patrício. La demanda de coherencia de la educación en derechos humanos. In: Magendzo, A. (Org.). **Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica.** Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso, 432 p. 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender.** Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, M. E. **Memória Camponesa.** Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto, 1991.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 01 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. & ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar**: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975, p. 109.

FREIRE, Paulo. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia). São Paulo: Loyola. 1978.

FREIRE, Paulo. **O que fazer**: Teoria e prática em educação popular. 04 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação de jovens e adultos**: as experiências do MOVASP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GARCIA, Walter G. **Educação**: Visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1975.

GATHER, T. M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano editora, 2002. Série pesquisa em educação, v. 1.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Metodologia da pesquisa no campo da Ciência da Informação. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 23-24, n. 3, p. 333- 346, 1999-2000.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa, 22 (2), p. 201-210. 2006.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS DA COSTA RICA-IIDH. **El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas**. 2000-2013, San José, Costa Rica, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil** in: Educação de Jovens e Adultos - Novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro (org.) Campinas-SP, Mercado de Letras, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28º ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEMO, E. S.; MOREIRA M. A. **(Re)situando a Teoria de Aprendizagem Significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas**. Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 4. Atas... Alagoas: UFAL, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** Cereja, 2010. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional**. Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, 2011.

MAGENDZO, Abraham. Derechos humanos y curriculum escolar. *In*; **Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos**. - San José, C. R. N°36 (Julio-Diciembre, 2002).

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO, Abraham K. **Derechos humanos y curriculum escolar**. IIDH. jul. 2002, Disponível em: http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AsoecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf. Acesso em: 11. mai. 2017.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.). **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142, 2003.

MIRANDA, Marília. G. de. RESENDE, Anita C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. O saber de mão e mão na oficina pedagógica como dispositivo para formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu.

Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu. Minas Gerais: ANPED, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Proeja e democratização da educação básica.** In: _____ et al. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MORGADO, Patrícia P. Lima. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro, 2001.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada.** Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUJICA, Rosa María. La metodología de la educación en derechos humanos. *In*; **Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.**- San José, C. R. N°36 (Julio-Diciembre, 2002).

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos,** proclamado pela Resolução n.º 59/113-A, de 10 de dezembro de 2004.

NÓVOA, António Sampaio. **Vida de professores.** In: Os professores e suas histórias de vida. Lisboa: Porto, 1992.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OEA. **Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos.** Aprobado en la cuarta sesión plenaria de la 40 Asamblea General de la OEA. Lima, Perú, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras. 2001. p. 224.

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

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. **Gênero, diversidade sexual e direitos humanos.** In: RIFIOTIS, Theophilo; RODRIGUES, Tiago Hyra. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos.** Florianópolis, Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

PÁDUA, Elizabete. **Metodologia da Pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1997.

PAIS, Luiz Carlos. **Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria.** Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1919t.PDF>> Acesso em: 28 de outubro de 2014.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos.** In: Reunião Anual da ANPED, 209., 2007, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em 25 ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes e a identidade da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

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

RODRIGUES, N. **Estado, Educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-181, São Paulo, Jan.-Abr. 2007.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina.** Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. Psicologia em Revista.** vol. 16, n. 2, Belo Horizonte, p. 370-387, ago. 2010.

SANTOS, Maria Lêda Lóss. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética.** Passo Fundo: UPF. 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. & GAMBOA, Silvio A. Sánchez (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológico.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível?** In: LERNER, Julio (org.). Cidadania, Verso e Reverso. São Paulo: 1997.

SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Moacir da. A formação do professor centrada na escola: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

SIME, Luis. *Derechos Humanos y Educación.* In: **Educar en Derechos Humanos: Reflexiones a partir de la experiencia.** Lima: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, 1991.

SORDI, Maria Regina Lemes. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão. In: VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TOURAINÉ, Alain **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes.** Tradução Jaime A. Clasen e Ephrim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WEISS, C. H. **Evaluation.** 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

ZAGURY, Tania. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

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

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade no: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ___/___/_____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: ____ . ____ . ____ - ____

II - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA EJA”**, de responsabilidade da pesquisadora **Luci Cláudia Alves de Oliveira**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo efetivar um processo de intervenção sócio pedagógico para garantir a melhoria da formação dos alunos da EJA, tendo em vista o atendimento às necessidades educacionais em sala de aula, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre as ações desenvolvidas no intuito de favorecer o processo de aprendizagem, tendo como perspectiva colaborar para o melhoramento das práticas didáticos-pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Caso aceite o Senhor (a) será realizada entrevistas semiestruturas pela aluna Luci Cláudia Alves de Oliveira do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Luci Cláudia Alves de Oliveira
Endereço: Rua dos Tupis, nº 07, **Bairro:** Matatu de Brotas. Salvador-BA.
CEP: 40.255-10. **Telefone:** (71) 99396-7087, **E-mail:** luciclaudia19@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua: Silveira Martins, nº 2555, **Bairro:** Cabula. Salvador-BA. **CEP:** 41.150-000. **Tel.:** 71 3117-2445 **e-mail:** cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II-Ministério da Saúde CEP: 70750-521 Brasília-DF.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA EJA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(orientanda)

Assinatura do professor responsável
(orientadora)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA

Prezado (a) Sr(a).

O objetivo desta pesquisa é coletar informações/evidências que permitam efetivar um processo de intervenção sócio-pedagógico para garantir a melhoria da formação dos alunos da EJA, tendo em visto o atendimento às necessidades educacionais em sala de aula.

Agradecemos a atenção e comprometemo-nos a analisar as informações, aqui apresentadas, de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar de forma modesta o estudo das questões educacionais.

Pesquisadora: Luci Cláudia Alves de Oliveira
Orientadora: Prof. Dra. Jocenildes Zacarias Santos

Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

- 1 - Faixa Etária:** () De 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos
2 - Formação acadêmica: () 2º grau [curso normal] () Super. Incompleto () Super. Completo () pós-graduação
3 - Tempo de trabalho na educação: () menos de 01 ano () 01 a 03 anos () 04 a 06 anos () 07 a 09 anos () 10 a 12 anos () 13 a 15 anos () Acima de 15 anos
4- Tempo de docência ou de estudo na EJA: () menos de 01 ano () 01 a 03 anos () 04 a 06 anos () 07 a 09 anos () 10 a 12 anos () 13 a 15 anos () Acima de 15 anos

Informações para a construção do objeto de estudo da pesquisa

Considerando as atividades inerentes a EDH na sala de aula da EJA:

Quais as relações que a EJA tem como os Direitos Humanos?

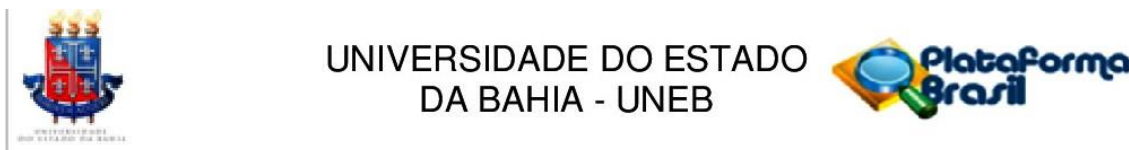
- i.
- ii.
- iii.
- iv.
- v.

Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para garantia dos Direitos Humanos na EJA?

- i.
- ii.
- iii.
- iv.

v.
Elenque situações didáticas que a escola tem desenvolvido para a garantia dos Direitos Humanos na EJA.
i. ii. iii. iv. v.
Como se dá participação dos alunos quando é trabalhado a EDH em sala? A partir da realização dessas práticas é observada alguma mudança nas (práticas) dos alunos?
i. ii. iii. iv. v.
Quais as principais dificuldades (limitações) que o professor encontra para desenvolver ou efetivar a Educação em Direitos Humanos na EJA? O que precisa ser aprimorado para a efetivação da Educação em Direitos Humanos na EJA hoje?
i. ii. iii. iv. v.
Quais as concepções que você enquanto professor da EJA tem desta modalidade?
i. ii. iii. iv.
Quais os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor da EJA?
i. ii. iii. iv. v.
Qual a importância da EJA para você enquanto professor?
i. ii. iii. iv. v.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTRATEGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20302419.5.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.672.679

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), como elemento mobilizador na Rede Pública de Ensino mais precisamente na Escola Municipal Jaqueira do Carneiro na cidade de Salvador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a educação em direitos humanos como elemento mobilizador de práticas pedagógicas no ensino de jovens e adultos da Rede Pública de ensino.

Objetivos Secundários:

- Compreender a Educação em Direitos Humanos como fenômeno educativo na EJA;
- Identificar as Práticas Pedagógicas dos docentes da Escola Municipal Jaqueira do Carneiro a partir dos temas dos direitos humanos aplicados a EJA;
- Desenvolver orientações pedagógicas de como gerir a sala de aula a partir das práticas pedagógicas de Educação em Direitos Humanos na EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes foram devidamente apresentados pelo

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

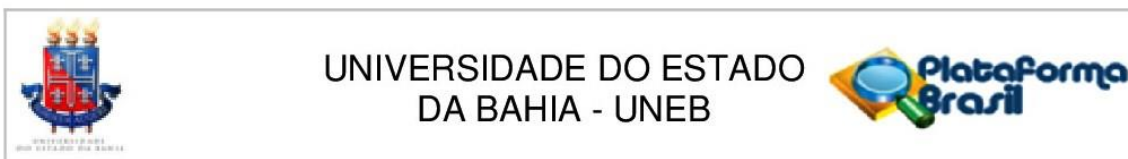
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.672.679

pesquisador nos TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A temática apresenta relevância social e acadêmica, uma vez que poderá contribuir para os estudos sobre EJA e prática docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos foram apresentados de acordo com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo Seres Humanos, entretanto o Termo de autorização das Instituições coparticipantes – campo da pesquisa, ou seja, onde haverá a coleta de dados, foi assinada pela responsável institucional, mas não consta o nome da instituição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise com vistas às normas e resoluções que norteiam a pesquisa com serem humanos consideramos que seja necessário que o responsável pela proposta realize alterações nos itens indicados abaixo:

1. Roteiro da entrevista a ser realizada com os participantes da pesquisa.
2. Inserir no Termo de Autorização da Instituição Coparticipante o nome da instituição.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista o exposto este Colegiado é favorável a decisão da relatoria sendo, portanto, o projeto enquadrado como: COM PENDENCIAS e devendo o interessado realizar as alterações sugeridas no corpo deste parecer de forma a adequar a proposta as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1421441.pdf	05/09/2019 22:29:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plat.pdf	05/09/2019 22:27:29	LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2019 22:26:09	LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

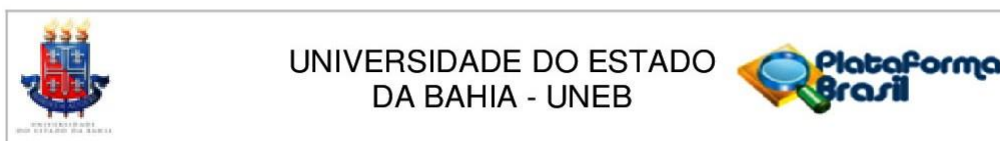
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.672.679

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confiabilid.pdf	05/09/2019 21:43:12	LUCI CLAUDIA ALVES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_concess.pdf	05/09/2019 21:41:47	LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decla_de_concord.pdf	05/09/2019 21:40:20	LUCI CLAUDIA ALVES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza_uneb.pdf	05/09/2019 21:38:29	LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_pesquisador.pdf	05/09/2019 21:33:56	LUCI CLAUDIA ALVES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_da_escola.pdf	05/09/2019 21:32:21	LUCI CLAUDIA ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/09/2019 21:25:41	LUCI CLAUDIA ALVES DE	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 31 de Outubro de 2019

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br