



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA**



TAISE CAROLINE LONGUINHO SOUZA

**DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM NA EJA: A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM
DIREITOS HUMANOS**

Salvador
2017

TAISE CAROLINE LONGUINHO SOUZA

**DIREITO A EDUCAÇÃO DO JOVEM NA EJA: A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 2 - Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Mestranda Taise Caroline Longuinho Souza; Orientadora: Profa. Dra. Érica Valéria Alves.

Salvador
2017

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Souza, Taise Caroline Longuinho.

Direito à educação do jovem na EJA: a intervenção didática em direitos humanos: / Taise Caroline Longuinho Souza, silva.-- Salvador, 2017.

135 fls : Il.

Orientador: Érica Valéria Alves

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2017

1. Educação de jovens e adultos. 2. Democracia. 3. Escola pública. 4. Intervenção didática. I. Alves, Érica Valéria II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecimento Institucional pelo CNE (Processo MEC nº 1609, DOI de
1.039/13, seção 1, pág. 15)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA

DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS



UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

"Direito à Educação do Jovem na EJA: A Intervenção Didática em Direitos Humanos"

TAÍSE CAROLINE LONGUINHO SOUZA

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 Professores, em 15 de dezembro de 2017, 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:

Prof. Dra. Frica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Aida Maria Monteiro Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este trabalho a minha pequena Júlia, cujo sorriso me fortalece a cada dia, e a querida amiga Joelice Braga. Meu sincero reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

*“A ti, o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim
És o grande Eu Sou, me rendo
A ti, o Todo Poderoso
O que é e o que será
És o grande Eu Sou, me entrego
Eu quero que governes minha vida
Me dou em sacrifício a ti
Eu quero que governes meu caminhar
Que sempre eu viva em tua vontade”*

Domínio público.

Às queridas professoras Érica Alves, mais que uma orientadora, Patrícia Lessa e Aida Monteiro que se lançaram na colaboração para que estes escritos ganhassem adequada forma.

Às professoras Joelize Braga, Gilmária Cunha e Carla Dias, compreensivas e incentivadoras na continuidade dos estudos para esta pesquisa.

À Daniela Teixeira que por meio de palavras de ânimo muito fez para esta conquista.

À minha menina moça Júlia Longuinho, minha mamãe Joanice Longuinho e meu esposo Jeferson Matos. Família que acreditou e acredita que podemos melhorar quando sonhamos e lutamos.

Aos alunos da EJA, para mim, singular aprendizado oriundo de mentes tão jovens.

À equipe da Escola Municipal de Pesquisa, lócus de experiências que jamais serão esquecidas.

Conquista

Livre não sou, que nem a própria vida
Mo consente.
Mas a minha aguerrida
Teimosia
É quebrar dia a dia
Um grilhão da corrente.

Livre não sou, mas quero a liberdade.
Trago-a dentro de mim como um destino.
E vão lá desdizer o sonho do menino
Que se afogou e flutua
Entre nenúfares de serenidade
Depois de ter a lua!

Miguel Torga, in 'Cântico do Homem'

SOUZA, Taise C. L. DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM NA EJA: a intervenção didática em direitos humanos. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A pesquisa apresentada nessa dissertação buscou analisar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia. A problemática que norteou a referida pesquisa está no questionamento: como a intervenção didática em EDH pode contribuir para a formação da consciência cidadã e no comprometimento com a democracia? O estudo pautado na perspectiva de escola emancipatória está debruçado na literatura científica, em documentos institucionais e instrumentos normativos que regulam e fundamentam a EJA. Apresentamos um breve histórico sobre a implantação e implementação da educação de jovens e adultos do município de Salvador, proporcionando a identificação desta modalidade e contextualizando os estudos no tempo e no espaço. Abordamos a questão dos direitos humanos, os conceitos que permeiam sua reivindicação no Estado Democrático de Direito, assim como reflexões sobre a juventude, cuja discussão identifica a educação como caminho para a democracia. A pesquisa trata da intervenção pedagógica em direitos humanos, assim como o processo de construção dessa metodologia de trabalho para atendimento a jovens educandos da EJA. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos percorrem uma abordagem qualitativa, encontrando no grupo focal e na entrevista, instrumentos de grande valia o desvelar o estudo do objeto. Evidenciou-se que a formação da cidadania ativa consiste num processo a ser levado a cabo por todos os pares que compõem a vida social dos sujeitos aprendentes, consistindo a escola em importante referencial para esse processo. A partir das análises, entendemos o valor do desenvolvimento de intervenções pedagógicas em direitos humanos com jovens estudantes da EJA, considerando a importância da discussão constante e ampla acerca dos direitos humanos e suas perspectivas para a vida no contexto da vida harmônica e solidária na sociedade.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Democracia. Escola pública. Intervenção didática.

SOUZA, Taise C. L. Dissertation (Master degree) - Department of Education, State University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The research presented in this dissertation sought to analyze how the pedagogical intervention in human rights can contribute to the formation of citizen consciousness of the youth of the EJA and its implication to democracy. The problem that led to this research lies in the questioning: how did the didactic intervention in HRE contribute to the formation of citizen awareness and commitment to democracy? The study based on the perspective of emancipatory school is based on the scientific literature, institutional documents and normative instruments that regulate and support the EJA. We present a brief history about the implementation and implementation of youth and adult education in the city of Salvador, providing the identification of this modality and contextualizing the studies in time and space. We address the issue of human rights, the concepts that permeate its claim in the Democratic State of Law, as well as reflections on youth, whose discussion identifies education as a path to democracy. The research deals with the pedagogical intervention in human rights, as well as the process of construction of this work methodology for attending young students of the EJA. In this sense, the methodological procedures cover a qualitative approach, finding in the focal group and in the interview, instruments of great value to unveil the study of the object. It was evidenced that the formation of active citizenship consists of a process to be carried out by all the peers that compose the social life of the learning subjects, the school being an important reference for this process. From the analysis, we understand the value of the development of pedagogical interventions in human rights with young students of the EJA, considering the importance of the constant and broad discussion about human rights and their perspectives for life in the context of harmonious and solidary life in society.

Key words: Youth and adult education. Democracy. Public school. Didactic intervention.

SUMÁRIO

Agradecimentos	6
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Lista de Ilustrações.....	12
Lista de Tabelas.....	13
Lista de Gráficos.....	14
Lista de Quadros.....	15
Lista de Siglas e Abreviações.....	16
INTRODUÇÃO - o ponto de partida	17
Capítulo I - Trajetória da EJA no município de Salvador	26
I.1 - No princípio era o verbo: a década de 80	28
I.2 - Década de 90: novos contornos para a EJA	32
I.3 - A EJA do século XXI na rede municipal	37
Capítulo II - Direitos Humanos: fundamentais direitos da pessoa humana	42
II.1- Breve histórico dos direitos dos homens	43
II.2 - Direitos em gerações: humanização dos sistemas jurídicos	49
II.3 - A essência da democracia	52
Capítulo III - Educação e juventude: um caminho para a democracia ativa	56
III.1 - Direito fundamental a educação	56
III.2 - Educação para que jovens?	58
III.3 - Educação em direitos humanos.....	62
Capítulo IV - Caminhos da Investigação	67
IV.1 - A abordagem qualitativa na intervenção pedagógica em direitos humanos	67
IV.2 - Objetivos	69
IV.3 - Dispositivos da investigação	69
IV.4 - Cenário da pesquisa	73
IV.5 - Sujeitos da pesquisa	73
IV.6 - Oficinas pedagógicas	73
Capítulo V - A Intervenção didática como instrumento de pesquisa.....	75

V.1 - Razões de um movimento interventivo na EJA.....	75
V.2 - Objetivos da Intervenção Didática em Direitos Humanos	78
V.3 - Percurso metodológico do projeto de intervenção pedagógica em direitos humanos	78
V.4 - Criação do GF: o princípio da ação	80
V.5 - Entrevista por pauta	81
V.6 - Oficinas pedagógicas	82
V.7 – Recursos	102
V.8 - Projeto de vida e oficina formativa: intenções mais que pedagógicas	103
Capítulo VI - Reflexões sobre a intervenção didática em Direitos Humanos: análise das informações	105
VI.1 - Caracterização do campo de pesquisa	105
VI.2 - Consciência cidadã: formação para o gênero humano	109
Considerações Finais	120
Referências	125
Apêndices	131
Apêndice I - Roteiro de entrevista por pauta com profissionais relacionados à EJA na Rede Municipal de Ensino	131
Apêndice II - Roteiro de entrevista por pauta educandos da EJA/ grupo focal	132
Apêndice III - Instrumento de orientação para a entrevista por pauta com educandos da EJA	133
Apêndice IV - Instrumento para planejamento das oficinas pedagógicas	135

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contextualização das diretrizes curriculares da EJA Res. CNE/CEB n.º 1/2000.....	36
Figura 2 - Matriz Curricular da EJA I em 2015	40
Figura 3 - Matriz Curricular da EJA II em 2015	41
Figura 4 - Triangulação na ponderação de colisão de direitos	51
Figura 5 - Fases da pesquisa	69
Figura 6 – As constituições Federais de 1824 a 1937	87
Figura 7 – As constituições Federais de 1846 a 1988	87
Figura 8 – O artigo 1º da CF/88 e o Estado Democrático de Direito	88
Figura 9 – Pirâmide dos instrumentos normativos do Estado Democrático de Direito	89
Figura 10 – Elementos que integram o conjunto de realizações dos cidadãos	90
Figura 11 – Pontos de discussão para se planejar um projeto pessoal	91
Figura 12 – A democracia no Brasil	94
Figura 13 – Organização política do Estado 1	95
Figura 14 – Organização política do Estado 2	95
Figura 15 – Cartaz produzido pelo GF na Oficina Formativa 7	95
Figura 16 – Foto do evento Mesa redonda sobre direitos humanos	99
Figura 17 – Foto final do evento Mesa redonda sobre direitos humanos	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Percentual de matrícula entre 2010 e 2017	22
Tabela 2	Organização da SEJA na Rede Municipal de Salvador	39
Tabela 3	Organização da EJA na Rede Municipal de Salvador Resolução CME n.º 041/2013.....	39
Tabela 4	População jovem (15 a 29 anos) do município de Salvador Bahia, por cor ou raça	59
Tabela 5	Fases da intervenção pedagógica	68
Tabela 6	Cronograma de ação da intervenção pedagógica	80
Tabela 7	Caracterização dos membros do GF	81

LISTA DE GRÁFICOS-

Gráfico 1	Matrícula na RMS período de 2010 a 2017	72
Gráfico 2	Matrícula na EMP em abril de 2017	72
Gráfico 3	O que é democracia	97
Gráfico 4	Brasil: um país democrático?	98
Gráfico 5	As eleições e a democracia	98
Gráfico 6	Pesquisa realizada pelo GF na EMP	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais documentos históricos de regramento jurídico da convivência entre os homens	44
Quadro 2	Fases da pesquisa de intervenção pedagógica	79
Quadro 3	Objetivos da oficina 1	83
Quadro 4	Objetivos da oficina 2	84
Quadro 5	Cidadania na Constituição Federal de 1988	85
Quadro 6	Objetivos da oficina 3	86
Quadro 7	Objetivos da oficina 4	88
Quadro 8	Objetivos da oficina 5	89
Quadro 9	Objetivos da oficina 6	91
Quadro 10	Imagens sugestivas para o diálogo do 2º momento da oficina 6	92
Quadro 11	Objetivos da oficina 7	93
Quadro 12	Objetivos da oficina 8	96
Quadro 13	Identificação dos entrevistados pelo GF	97
Quadro 14	Objetivos da Oficina 9	98
Quadro 15	Objetivos da Oficina 10	99
Quadro 16	Objetivos da Oficina 11	101
Quadro 17	Objetivos da Oficina 12	102
Quadro 18	Análises do processo formativo	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CESGP - Centro de Ensino Supletivo Gisélia Palma

CH - Carga Horária

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CF/88 - Constituição Federal de 1988

DEDC I - Departamento de Educação Campus I

DH - Direitos Humanos

DOE - Diário Oficial do Estado da Bahia

DOM - Diário Oficial Municipal

DUDH - Declaração Universal dos Direitos do Homem

EDH - Educação em Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMP - Escola Municipal de Pesquisa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -

GF - Grupo Focal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PEA - Programa de Ensino de Adultos

PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos

PPP - Projeto Político Pedagógico

RME - Rede Municipal de Ensino de Salvador

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TAP - Tempo de Aprendizagem

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Basta acreditar, seguir, buscar...
Taise Longuinho.

O ponto de partida

O direito à educação básica é tema bastante instigante para o educador do século XXI. No território nacional desde 1996, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases - LDB e as garantias constitucionais estabelecidas desde 1988, as ações educativas devem estar pautadas na solidariedade humana, igualdade de acesso e permanência, pluralismo de ideias fomentados pela liberdade de aprender e ensinar, encontrando na democracia um interessante lastro para inspirar a prática pedagógica.

O artigo 2º da LDB cuida em afirmar que a finalidade da educação está no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para a cidadania, presume-se uma sociedade democrática que vê nos indivíduos que dela fazem parte, sujeitos que colaborar para um sistema cujo poder emana do povo.

Para além de entender que os cidadãos participam do poder num modelo democrático, de acordo com Silva (2000, p. 54), “a concretização de uma sociedade democrática exigirá pensar o Estado na direção dos direitos humanos, o que requer a reforma da sociedade no rumo dos mesmos direitos e dos valores democráticos”. Dessa forma não se pode falar em Estado Democrático de Direito sem considerar os direitos humanos como lastro político e jurídico.

No contexto da democratização do ensino para favorecer as oportunidades educativas, a preocupação com o acesso e com a permanência geralmente precedem as preocupações pedagógicas, pois validam o direito propriamente dito. É por meio do acesso que se efetiva o direito, e por meio da permanência que esse direito alcança a sua finalidade.

Não por coincidência, a Educação de Jovens e Adultos - EJA segue o mesmo fluxo, garantindo o acesso e a permanência. Entretanto, não exatamente por validação de políticas públicas no cenário nacional, mas fruto de movimentos e discussões de ordem externa forçando a valer de se pensar os educandos da EJA enquanto cidadãos de direito, cuja prática da escola precisa atender às suas necessidades, na mesma medida em que deve subsidiar saberes.

Conforme Di Pierro (2001, p.2), a história da EJA é parte da história do Brasil, pois é uma “das arenas importantes onde vem se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento”. Enquanto lugar de luta, a EJA é um direito público, pertencente ao coletivo de cidadãos. Normatizada, deve ser de interesse do Estado efetivar práticas educativas consistentes e conscientes na EJA. Contudo, a lei aponta que a responsabilidade recai sobre o ente estatal e a

família, com a colaboração da sociedade.

Tentamos ponderar positivamente essa divisão de tarefas em torno da educação acreditando que o legislador buscou expandir o seu sentido valorativo no desenvolvimento da própria sociedade, atribuindo a todos o dever de promover situações de aprendizagem para que o educando compreenda o seu papel no universo social, e nesse sentido, o conceito de cidadania ativa, especialmente para os mais jovens.

Corroboramos com o entendimento de Santos (2016) que afirma a necessária garantia deste espaço de educação para este sujeito, inclusive com metodologia própria, atendendo de fato às expectativas de adolescentes, jovens, adultos e idosos. É pertinente, nessa perspectiva, considerarmos a ponderação de Basílio (2009) acerca do direito à Educação Básica, quando aduz que na relação jurídica constituída entre o Estado e o cidadão, o primeiro é passivo, obrigado a satisfazer o direito à educação, enquanto o segundo é ativo, titular e deve ver garantido o seu direito. Temos um direito reconhecido e a quem cabe sua defesa e implementação.

Para nós, todo o processo de formação do sujeito cunhado na escola só resulta na garantia do direito à educação quando cada indivíduo reconhece em si mesmo a responsabilidade de ser cidadão. Cidadania e democracia caminham lado a lado e requer que o cidadão se perceba integrante dos processos que constituem o estado democrático de direito. O modelo democrático de sociedade não surgiu como benesse. Para Silva (2000), a peleja na conquista da democracia e da cidadania é longa e exigiu esforços empreendidos entre os sujeitos de direito e movimentos sociais contra as formas de opressão historicamente reveladas pela exploração, dominação e discriminação desde o colonialismo.

Em uma breve avaliação das informações que veiculam como notícia, vemos que ainda vigoram formas de dominação bastante aparentes. Nesse sentido, temos como premissa a concepção de que importa uma mudança de comportamento de cada indivíduo à luz do esclarecimento de Silva (2000), a partir da formação de uma “nova cultura”, para que a democracia seja um movimento de mudança de comportamentos e de relações sociais mais respeitosas aos sujeitos de direito.

Um povo consciente é um povo que tem oportunidades educativas e por meio dessa experiência se torna um homem livre para fazer suas escolhas. Encontramos guarida para essa afirmação quando apreciamos os ensinamentos de Freire (2005) ao reivindicar que a liberdade e a libertação do homem se faz pela educação num contexto onde todos aprendem e ensinam. Para o autor, educar é transformar vidas e ser por elas transformados.

No mesmo sentido, Sen (2012) esclarece que as oportunidades educativas apresentam aos indivíduos as liberdades política, econômica, social, física e emocional, reveladas pelo

aperfeiçoamento resultante das experiências próprias e científicas que os saberes proporcionam. A educação é o meio pelo qual os homens podem elaborar um novo conceito de si mesmo a cada encontro com o conhecimento.

Interessa saber acerca do comprometimento da prática pedagógica com a formação humana para a vida, aqui entendida como aquela que valida os direitos humanos e a compreensão de cidadania ativa, o que nos remete a investigar como e de que forma a intervenção pedagógica em direitos humanos interfere na formação da consciência cidadã dos jovens da EJA na escola pública municipal.

Nesse movimento, o jovem da EJA pode encontrar a realização pessoal e social, assim como pode e deve colaborar com o crescimento de sua comunidade, em primeira instância e da sociedade, como tecido das diversas comunidades e grupos sociais. Invocamos a prática para um processo de democratização que se revela também na responsabilização individual para consigo mesmo e com o seu grupo, o que acreditamos dar sentido à vida em sociedade.

Sentir-se responsável pela comunidade é, ao nosso ver, sentir-se envolvido pelo sentimento de fraternidade, direito humano reivindicado no século XVIII e pertencente a todas as gerações vindouras. A fraternidade é exercida pela solidariedade, que segundo Comparato (2010, p. 52), resulta da ação do homem dentro “de cada grupo social, no relacionamento externo entre os grupos, povos e nações, bem como entre as sucessivas gerações”.

Justamente nesse ponto está o diferencial: quando o homem se solidariza, se envolve e se sente parte da comunidade, reflete sobre seus posicionamentos e consegue entender sua participação para a manutenção dessa “ordem social” que é o Estado em seu sentido mais amplo, podendo incluir-se no viés da democracia, exercida com direitos, mas também com deveres.

Implicação entre pesquisador e pesquisa: acreditar é preciso

O interesse pela pesquisa em direitos humanos e educação tem suas raízes na experiência profissional na rede pública de ensino, motivação maior para a investigação. Atuando na docência somos diariamente movidos a repensar atitudes pedagógicas que envolvam os sujeitos da aprendizagem. O entusiasmo fora aguçado quando da formação de bacharelado em Direito em 2010, tornando-se objeto de estudo os direitos fundamentais do cidadão.

A itinerância com a Educação de Jovens e Adultos, iniciada no estágio supervisionado da formação em magistério, despertou inicialmente todas as expectativas de aprofundar o debate nas questões relacionadas aos direitos dos indivíduos, porquanto era um lugar diferente, no qual os estudantes eram adultos, com mais idade, cheios de experiências, produziam renda própria e eram

levados a conduzir-se em conformidade com os interesses dominantes.

Aprender a somar, contar, ler algumas coisas lhes era suficiente. Precisavam passar troco, pegar um transporte, ler a bíblia, pegar com suas próprias mãos um papel que lhes certificasse. Se era apenas o resultado a ser perseguido, havia um desencontro total entre teoria, prática e legislação, pois já era vigente a Constituição Federal de 1988, assim como posta a finalidade do direito à educação.

Em 1999 se deu propriamente a trajetória como professora de EJA na Rede Municipal de Salvador - RMS. Mais uma vez estava diante de sujeitos da aprendizagem que tinham muito para oferecer, sendo necessário rever a concepção do que estava posto. Era necessário fazer diferente uma vez que aqueles sujeitos eram atuantes na comunidade, na sociedade, nos meios de produção de renda.

Nesse período, havia um novo governo municipal, cujos anúncios informavam estar disposto a fazer a EJA dar certo. As turmas noturnas, organizadas em Programa de Educação Básica, correspondiam ao Ensino Fundamental Séries Iniciais, para as quais se apresentavam cadernos, encontros formativos e planejamento com encontros no espaço da própria escola a fim de refletir sobre esses sujeitos e suas demandas.

Lecionar na EJA trouxe um grande desejo pela pesquisa. Precisávamos aproveitar a oportunidade de atender de fato aos sujeitos que ali estavam e relacionar as práticas educativas a práticas cidadãs, ou seríamos meros transmissores de conteúdos não críticos, ante politizados. Nos interessou produzir conhecimentos integrados às questões da própria vida e que fizessem sentidos para o homem cidadão, o homem politizado, que compreende de sua função ali, onde está, e para além dali, onde poderia ir, se assim quisesse.

Após a experiência em sala de aula, surge em 2003 a oportunidade de assumir a vice direção de escola pública, turno noturno, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Quatro anos depois, direção geral de outra escola pública. Havia algo a ser notado: muitos, a grande maioria, eram jovens que retomaram os estudos e lotavam as salas. A expectativa de matrícula evidenciava justamente que cada vez mais jovens compunham o rol de educandos matriculados na EJA, destacando uma mudança no perfil de aluno pré-existente.

A juvenilização da EJA tornou-se um fato, um recuso para adolescentes que não se encaixavam mais no ensino regular por variados motivos (Brunel, 2008). A experiência nos levou a compreender que os jovens eram compreendidos como um verdadeiro “problema” para o diurno e por esse motivo conduzidos a encontrar no horário noturno uma possibilidade mais adequada para prosseguir. Certamente, um movimento inverso ao que deveria ser proposto. Afinal, não dar conta

de alcançar a caminhada dos estudos na “idade certa” caracterizava desinteresse dos educandos no diurno, o que se tornava um pano de fundo dentro do quadro de faltas constantes, da desconexão entre a presença física em sala de aula e seus interesses pessoais, pelo baixo rendimento e, sobretudo, pela evasão escolar.

Com a questão deslocada para o turno noturno, desenho que se formou da EJA, implica na necessária reelaboração de quem são esses sujeitos pela comunidade escolar à luz do que afirma Arroyo (2011), apontando a nova concepção de estudante que requer uma prática pedagógica capaz de legitimar sua presença nesse lugar de formação chamado escola. Não cabe mais ignorar as suas presenças, porque difícil será equacionar tantos jovens com outros sujeitos mais amadurecidos e dispostos a prosseguir seus estudos sem percalços.

Há uma “rejeição” dos mais velhos, pois a escola noturna tornou-se mais movimentada, menos silenciosa, menos simplificada em suas relações entre os diversos interesses dos mais novos, e dos fazeres a prática docente. Ousamos ponderar que um ocultamento desses indivíduos jovens pairou na atmosfera da EJA, por serem diferentes e exigirem outras pedagogias.

Se a garantia do direito à educação está posta a todos, firma-se o entendimento de que os recursos e metodologia empregados precisam assegurar para esses jovens o direito de prosseguir. A ampliação das oportunidades educativas por meio da EJA se alinha com a necessária reformulação da prática, para inclusão concreta dos jovens, aqui entendidos como sujeitos entre 15 e 29 anos de idade em conformidade com a Lei nº 12.852/2003. **Para tanto, estaria o fazer docente atento a estabelecer meios para sentirem-se cidadãos** ativos à medida que conhecem e aprendem, o que nos inspira a refletir sobre a valia da intervenção pedagógica.

Seguindo em frente: a busca

Os anos se sucedem e a adesão de mais jovens a EJA é evidente nos espaços de educação pública. Se propõem a adquirir o direito básico de certificação, pela conclusão de seus estudos, com vistas a galgar espaços mais produtivos na sociedade. O sentido para essa aquisição está em verificar algum reconhecimento social, alimentando sonhos de possíveis transformações para suas vidas e para suas famílias.

Não se pode olvidar de que esse movimento migratório denota a existência de uma lacuna entre o dever do Estado na oferta da educação e a garantia do direito à educação, pois, os mesmos sujeitos iniciam suas vidas escolares no ensino regular na “idade certa”, não conseguem dar continuidade, e se lançam (ou são induzidos a se lançarem) no turno noturno. São indivíduos, sujeitos de direito, cidadãos brasileiros com nome e sobrenome e com uma história inteira a ser

escrita por suas próprias mãos.

No município de Salvador, a caminhada da EJA é desenhada com vistas à garantia desse direito, assim como de contribuir para a formação humana dos educandos, cujas funções reparadora, equalizadora e qualificadora é atribuída a essa modalidade de ensino pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Ao lado da expectativa de atender a um projeto pedagógico coerente, com as premissas da Educação de Jovens e Adultos elencadas em suas diretrizes é possível notar esse processo de juvenilização por meio dos números crescentes de jovens na EJA, conforme se demonstra abaixo:

Tabela 1: Percentual de matrícula entre 2010 e 2017

ANO	Quantitativo de alunos matriculados na EJA	Quantitativo de alunos matriculados na EJA entre 15 e 29 anos de idade	%
2010	18.837	5.434	28,85
2015	16.398	6.434	39,24
2016	13.775	5.609	40,72
2017	18.790	8.940	47,58

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Gerência de Gestão Escolar Coordenação de Matrícula e Monitoramento/Diretoria Pedagógica

O período apontado revela que houve um aumento de quase 20 pontos percentuais entre 2010 e 2017, chegando a significar que quase metade da oferta de matrícula para a EJA é absorvida por sujeitos entre 15 e 29 anos de idade considerados jovens, conforme o Estatuto da Juventude.

A questão central do processo de juvenilização está no fato de que importa que esses jovens encontrem junto ao currículo que lhes é apresentado o caminho para a sua formação pessoal, social e cidadã, porquanto ingressam na cadeia produtiva, assim como ingressam aos 16 anos como eleitores, tarefa que lhes exige compreender o sentido da democracia.

Para atender a uma formação para a cidadania ativa, pautada em direitos humanos, importa que seja dada a devida atenção por parte de todos os envolvidos na prática educativa acerca da existência de uma certa apatia do público jovem com menor nível de escolaridade em relação à crença na democracia, conforme observa Silva (2000). Para a autora, quanto mais elevado for o nível de escolaridade do indivíduo, maior será o seu interesse por uma postura democrática do Estado.

O desinteresse dos jovens menos escolarizados fragiliza a democracia e impõe uma distância cada vez maior entre as camadas sociais menos favorecidas e as mais privilegiadas, assim como o direito de participação e engajamento na república. Essa estrutura desmoralizadora dos processos democráticos ainda consolidam a ideia de que uma vez desprivilegiado, torna-se pouco tangível a

elevação do nível de escolarização que se encerra, quando muito, com a Educação Básica.

A preocupação de Silva com a relação entre o estudante e a educação, de maneira a questionar o desenvolvimento da educação na escola assim como qual o comprometimento da ação pedagógica na contribuição da formação de “cidadãos críticos e conscientes do seu papel no projeto de sociedade” (Silva, 2000, p. 53) nos leva a ponderar a necessária intervenção em favor da democracia.

A democracia no Brasil está alicerçada em direitos humanos, pois, pela preservação do homem e de seus direitos existe o Estado Democrático de Direito. Todas as normas surgem para validar a dignidade da pessoa humana, assim como para recepcionar os direitos humanos que se internacionalizaram a partir de 1945, com a Carta das Nações Unidas e Declaração Universal dos Direitos Humanos, esta última datada de 1948.

Endossando a valia dos direitos humanos, o Plano Nacional em Direitos Humanos - PNDH foi elaborado no Brasil com vistas a atender a perspectiva da divulgação e apropriação desses direitos, cuja aprovação ocorrera em 2003, trazendo como premissa desse documento a consolidação da democracia, a justiça social e a cultura de paz. Indica como caminho mais acertado para a democracia, a educação em direitos humanos, encontrando na escola espaço apropriado para esse debate, por se tratar de um lugar de transformação e desenvolvimento da consciência cidadã.

Isoladamente, a escola não consegue dar conta dessa ação formativa, uma vez que a consciência cidadã resulta das relações do homem com o próprio homem, assim como da sociedade e dos modelos sociais que são apresentados ao longo da vida. Por esta razão, há a validação dos movimentos sociais como grandes contribuidores da democracia e da propagação de formas mais humanizadas de interações sociais.

Não é apenas a escola que produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é o espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de prática pedagógica.¹ (MEC/MJ/UNESCO. 2007, p. 31)

Compreendemos que a escola é lugar de transformação e de empoderamento, cujas ações pedagógicas imbricadas com a proposta de educação em direitos humanos abre espaço para a formação de um novo homem, envolvido consigo mesmo e com os direitos dos outros homens. Esse movimento da escola precisa e deve estar aliado a outros movimentos da própria vida para que essa formação para a cidadania ativa seja uma realidade na vida dos sujeitos jovens da EJA.

¹ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A partir dessas considerações, passamos a crer que a pesquisa de intervenção pedagógica é o meio para compreender de que forma a consciência cidadã pode ser forjada quando a escola integra em suas linhas de ação a formação em direitos humanos. Desejamos desenvolver uma discussão no espaço da escola que deixe um legado para que a educação em direitos humanos possa tomar dimensões mais amplas.

A intervenção pedagógica é aqui considerada como meio para instigar as reflexões do educando sobre as implicações da democracia na esfera social brasileira e como mecanismo de transformação decorrente da relação intencional com conceitos sobre os direitos humanos. Assim como defende Basílio (2009), Candau (1999, 2000, 2003) e Silva (2000, 2011, 2013, 2016), partimos do pressuposto de que a educação é instrumento de construção da dignidade humana.

A pesquisa ora proposta tem como **objetivo investigar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia.**

A pesquisa se fundamenta na ideia de que a intervenção pedagógica empregada numa circunstância delimitada e com fins claros, pode modificar o nível de compreensão dos sujeitos envolvidos, conduzindo-os a repensar seus conceitos.

Assim como Silva (2000, p. 29), partimos do entendimento de que a formação da consciência cidadã está diretamente relacionada à compreensão do que vem a ser cidadania e direitos humanos, da mesma forma que “partimos do princípio de que o regime democrático é o que oferece melhor condição para o respeito e a fruição dos direitos humanos, bem como a formação da cidadania”.

Como referencial teórico, as reflexões desenvolvidas encontram amparo nas contribuições de Freire (1992, 1999, 1997, 2015), assim como Capucho (2012), Soares (2002), Paiva (2005), Haddad (2007), Di Pierro (2010), Dayrell (2003), Arroyo (2005), Diários Oficiais do Município de Salvador e legislação no que tange à Educação de Jovens e Adultos e seu caminho histórico. Na compreensão acerca dos direitos humanos e democracia respaldamos nossas análises em Cunha (2010), Comparato (2015), Bobbio (1992), Silva (2000, 2011, 2013, 2016), Candau (1999, 2000, 2003), Bonavides (2009), Silva (2009), Sarlet (2007), Moraes (2003), Gadotti (2009), Torres (2002). Para as tessituras sobre juventude retomamos especialmente Arroyo (2005), Dayrell (2003), Spósito (2008). No que tange a intervenção pedagógica, ponderamos em Damiani (2012), Gil (2002), Gatti (2013), Chizzotti (2003), Passos (2009), Romagnoli (2014), Paulon (2005), sem prejuízo de outras teorias que foram se somando ao longo da pesquisa.

Ante a proposta de estudo, elencam-se como objetivos específicos: verificar como a ação

pedagógica interventiva pode influenciar na formação da consciência cidadã; identificar as demandas do grupo focal para a compreensão do conceito de democracia; construir um percurso formativo para a criação de um legado para outros jovens; apontar sugestões para a formação da consciência cidadã na unidade escolar. As reflexões iniciais nos levaram a conduzir a pesquisa considerando como categorias de análise: direitos fundamentais, democracia, juventude e intervenção pedagógica.

I - Trajetória da EJA no município de Salvador

O presente capítulo se propõe a “iniciar” o delineamento da história da Educação de Jovens e Adultos no município de Salvador. Falamos em início porquanto não se conhece de forma codificada esse caminho, o que não significa dizer que não exista, pois se revela nas memórias, nos documentos e nas histórias de vida dos sujeitos que colaboraram para esta construção.

O que motivou a iniciar esta busca foi justamente conhecer o princípio para entender o presente. A história revela, fomenta, instiga, coadunando com a nossa busca. Para tanto, partimos do diálogo com sujeitos que fizeram a caminhada da construção desse histórico, ouvindo suas experiências. Seguimos o caminho com a análise de documentos que estivessem passíveis de apreciação, in casu, os diários oficiais publicados, a fim de remontar a trajetória baseada em portarias, decretos, informes, no lapso temporal compreendido entre 1980 e 2017.

A razão da escolha desse instrumento resulta da inexistência de escritos, relatórios, documentos ou dados que pudessem ser utilizados. As memórias pedagógicas existentes se destruíram no incêndio de 2003, que consumiu toda a Secretaria Municipal de Educação de Salvador e seu acervo.

Embora tenhamos detido nosso olhar sobre os Diários Oficiais como fonte de pesquisa, atribuímos ao acervo legal, a exemplo de decretos e leis, significativa colaboração, pois, o que faz o direito tornar-se direito senão a sua materialização no mundo jurídico. Ainda que os valores e costumes tenham seu lugar na formação e estruturação das sociedades e de seus serviços para com os cidadãos por meio do Estado, de fato, a norma é o instrumento palpável e indiscutível o qual lançamos mão para alcançar este ou aquele objetivo.

Pois bem, a educação municipal de Salvador parece ter sido embrionariamente instituída por meio do Decreto n.º 1759 de 11 de março de 1957, no qual compete a Diretoria de Educação e Cultura. A esse respeito afirma o artigo primeiro:

Art. 1º Ficam adotados nas escolas do Município da Capital os programas e normas experimentais expedidos pela Diretoria da Educação e Cultura, aprovados na forma da Lei, enquanto não forem organizados os programas e o Regulamento do Ensino Municipal, de cuja elaboração será oportunamente incumbido uma comissão de professores. (p. 1)

Seria presunçoso afirmar que nada havia antes, pois essa capital nasceu em 29 de março de 1549, com o início da construção da cidade. É notório que a educação jesuíta se fazia e subsequentes institutos abrigaram o ensino nas suas formas de atendimento, eminentemente privado. Quanto aos que não tiveram acesso à educação na infância, o Decreto n.º 3976 de 21 de setembro de 1970 determina a criação da Comissão Municipal do Mobral, com o objetivo de promover a alfabetização

funcional daqueles com idade entre 12 e 35 anos de idade, atribuindo-se a coordenação de suas ações ao Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Segundo Paiva (2015), a criação de um Grupo Interministerial após a Lei federal n.º 5.379 de 1967 era a proposta para encontrar os fundos necessários para a execução do MOBRAL nas capitais brasileiras, cuja faixa etária era mínima de 15 e máxima de 30 anos nesse processo de implantação. Conforme a autora, a alfabetização funcional:

(...) deveria visar a valorização do homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através de seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria. (PAIVA, 2015, p. 321)

Em Salvador, o Decreto de 70 cria o Fundo Especial para Alfabetização e aprova o Regulamento da Comissão Municipal. Para tanto, o desenvolvimento dos serviços, poderia ser executado por servidores de qualquer órgão, cedidos sem perdas de suas vantagens, ou ainda por quem desempenhasse atividades técnicas e especializadas. Destaque-se que os enfoques das ações consistiam na alfabetização de adolescentes e adultos e semi-qualificação da mão-de-obra. O movimento era simples: preparar para servir ao mercado.

Em 03 de setembro de 1975 é publicada a Comissão Municipal do MOBRAL com seus pares. Não podemos afirmar que neste lapso temporal não tenha sido publicada outra Comissão. Segundo Paiva (2015, P. 361), a Bahia contava com 2.115.232 analfabetos em 1970, e, 1.593.839 em 1976, considerando sujeitos a partir de 15 anos, posições estas nada confortáveis no cenário nacional.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, n.º 5.692, regula e estrutura o direito à educação de adolescentes e adultos por meio do ensino supletivo, com a finalidade de ensinar a ler, escrever e contar, assim como a formação como mão de obra. Perspectiva semelhante àquela defendida pelo MOBRAL. Os exames a serem realizados pelos pretendentes ao supletivo eram organizados e realizados pelos sistemas de ensino, atendendo aos Conselhos de Educação respectivos.

Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) o MOBRAL tinha um caráter tão reducionista da educação que seu descrédito político e educacional era certamente um claro problema, razão de sua extinção em 1985. Esclarecem os autores que,

(...) o Mobral diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentavam como resultado ou a insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover. Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos. (DI PIERRO,

O MOBREAL inspirou os sistemas de ensino a pensarem formas de atender aos jovens e adultos em cursos mais flexíveis e em vários formatos desde a criação de centros de estudos a cursos supletivos que se multiplicavam. Entretanto delimitamos a nossa reflexão no município de Salvador a partir de 1980, recorte que entendemos necessário para remontar a história não escrita da EJA aqui em terras soteropolitanas, no que tange a ação municipal.

Com esse olhar, buscamos dialogar com sujeitos que estiveram atuando nesse lapso temporal para descobrir pistas e caminhos a serem perseguidos. Um árduo, mas prazeroso trabalho de quebra-cabeça. Esclarecemos que bastante tímido por se tratar de uma análise documental com parâmetro em relatos, mas que servirá para que outros sujeitos deem continuidade e assim tenhamos a nossa história da EJA em Salvador desvelada, devidamente codificada em escritos dos mais variados. É o que almejamos.

I.1 - No princípio era o verbo: a década de 80

Iniciamos nossa caminhada em um diálogo que foi a pedra fundamental de todos os atos decisórios para levantamento do histórico da EJA: diálogo com professores que atuaram na Secretaria Municipal de Educação, contribuindo com a consolidação da passagem de Supletivo para Ensino Fundamental Noturno. O verbo era tudo o que tínhamos para iniciar nossos estudos.

O encontro em janeiro de 2017 nos revelou que a Secretaria de Educação só iniciou ações pedagógicas para com a educação de adultos a partir da década de 80. De tudo fora dito, construímos um percurso a ser seguido na descoberta das informações. O extrato do diálogo passamos a transcrever:

Tudo começou com o Programa de Educação Básica - PEB, com a Secretária Eliana Kertész, no mesmo período que surgiu o Ciclo de Ensino Básico - CEB, por volta de 1987. Foram criados grupos de formação continuada na Rede, cuja tarefa era apoiar as escolas municipais. Eu fazia parte desse grupo, coordenando e pensando as ações pedagógicas, pois, tínhamos como tarefa construir uma proposta pedagógica para o PEB.

Os documentos de implantação datam dessa época. Houve uma publicação em diário oficial que implantou o PEB e desenhou a forma de desenvolver as ações pedagógicas.

A partir de então haviam encontros, formações, cadernos de apoio pedagógico. Todos os relatórios estavam organizados e devem ter se perdido com o incêndio.

O projeto de implantação foi pensado com o projeto pedagógico e de formação do professor.

Antes disso havia o Mobral, e em seguida a educação de adultos era desenvolvida pela Fundação Educar que usava os mesmos materiais pensados para o MOBREAL com cartazes, famílias silábicas.

Diziam que a proposta era refletida na perspectiva freireana. Entendo que sim, mas apenas no que tange as palavras geradoras porque a filosofia não refletia.

Foi necessário desenvolver um projeto curricular pensando o desenvolvimento integral do aluno do noturno. Uma proposta pedagógica coerente. (Profa. A, fevereiro de 2017)

A partir desse encontro entendemos pela busca em diários oficiais como primeiro parâmetro de pesquisa, pois, certamente constariam aquelas informações indicadas pela Professora A. Passando a investigar lugares os quais teríamos acesso livre a todos os diários, entendemos que as publicações anteriores a setembro de 1986 ocorriam no Diário Oficial do Estado da Bahia - DOE. Conforme o primeiro Diário Oficial do Município - DOM, datado de 02 e 03 de setembro de 1986. Evidentemente um diário próprio ofereceria maior autonomia para publicações oficiais, resultado da Lei de Reforma Administrativa nº 3601/1986.

Simultaneamente, à medida em pesquisamos em diários oficiais, buscamos levantar todo e qualquer decreto ou lei que nos servisse de amparo à compreensão da estruturação da educação de adultos. Percorremos lugares e arquivos públicos.

Assim, partimos do verbo, das palavras ditas para os documentos que produziram efeitos legais no direito à educação dos jovens e adultos e que refletem cada momento histórico do período recortado para a pesquisa. Conforme afirmou Bobbio (2004), os direitos do homem se modificam em conformidade com o tempo, o espaço, os sujeitos que estão no poder, assim como as condições para que esses direitos se realizem. Da mesma forma, o direito à educação desses sujeitos dependeu das necessidades emergentes, dos interesses, da perspectiva dos sujeitos que se sucederam no poder municipal e das condições aplicadas em cada momento para a realização desse direito.

Em 1981 a Portaria nº 368/80 estabelece diretrizes para a matrícula no Ensino Supletivo de 1º grau de Educação Geral, considerando a implantação do ensino supletivo a partir de então. É criado o Centro Municipal de Estudos Supletivos Gisélia Palma - CESGP, no bairro da Liberdade, onde poderiam se matricular candidatos a partir de 16 anos e meio. Passando por uma avaliação com a finalidade de nivelamento, os alunos matriculados nas disciplinas oferecidas tinham assegurado o acompanhamento do curso. Também era cobrada uma taxa para o que a Portaria chama de “Caixa Escolar”, obrigatório a todos quanto se matriculassem, com exceção daqueles sujeitos oriundos da Rede Municipal e que já tivessem contribuído.

Em 1983 a matrícula passa a ser gratuita, desvinculada de taxa para ingresso, conforme Decreto nº 6.383 de 16 de novembro de 1981. A educação de jovens e adultos permanece com a modalidade de Ensino Supletivo, com normas fixadas pela Portaria 548/83, de maneira que os alunos já pertencentes à rede passassem a ter matrícula assegurada no ano letivo seguinte, desde que confirmada por meio de formulário próprio. A fim de assegurar o ordenamento de oferta da rede municipal é fixado que qualquer mudança na oferta de modalidade de ensino, e na programação da matrícula apenas poderá ser feita mediante autorização do Departamento de Educação e homologação da Secretaria da Educação.

Ao nosso ver, o direito à educação dos sujeitos a partir de 16 anos passa a ser objeto de “controle” do município, com vistas a administrar a oferta. A ação de coordenar a matrícula do Supletivo entra no rol das obrigações previstas pelo Estado para os diretores escolares. Até então existe a certeza de que o ensino supletivo sob a tutela do Município ocorresse apenas no CESGP, não havendo registro de outro local para a oferta. Até quando essa exclusividade ocorreu não temos ciência.

No ano de 1984 há a afirmação de acesso gratuito à Rede Municipal. Assim como em 1983, a matrícula no Supletivo tem período claramente especificado, mantendo-se a garantia para os alunos já oriundos da Rede a matrícula automática no ano letivo subsequente.

O período entre 1980 e 1985 nada além do acesso à educação foi motivo de pauta dos instrumentos normativos tratados nos Diários Oficiais. Apenas atos meramente administrativos. A leitura que fazemos é que face ao momento histórico, social e econômico no qual o Brasil e a Bahia se encontravam, a educação de jovens e adultos não representava objeto de interesse da política pública vigente. Nenhuma proposta, nenhum incentivo, e nenhum documento elaborado foi encontrado.

O ano seguinte, 1986, se inicia com a publicação das competências atribuídas às secretarias municipais, cabendo à Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, a organização e administração do ensino, atividades artísticas e culturais, assim como a preservação do patrimônio artístico cultural. Seria uma forma de retomar a atenção para com as obrigações do Estado no desenvolvimento da educação em Salvador. A Lei nº 3.601/86, publicada no DOE de 19 de fevereiro de 1986, inclui o Conselho Municipal na administração direta da SMEC, assim como a Coordenação de Programas de Ensino, a Coordenação de Apoio ao Educando, a Coordenação de Cultura e Programas Especiais, dentre outras articulações para tratar da organização da educação soteropolitana.

Ainda em 1986 é criada a Fábrica de Equipamentos Comunitários - FAEC, publicando-se o interesse em construir 200 escolas no período de quatro anos. Uma efervescência parece tomar conta das políticas públicas com a ampliação da oferta de vagas a partir da criação de unidades de ensino. A voz que ecoava dos escritos publicados falava em dignidade da arquitetura dos espaços escolares, dignidade em sala de aula por meio da formação dos docentes, discussão de métodos de ensino e envolvimento da comunidade.

No mês de dezembro do mesmo ano é publicada a Resolução nº 020/1986, implantando o Ciclo de Estudos Básicos integrado ao Ensino Regular de 1º Grau, a ser iniciado em 1987, atribuindo-se à Coordenação de Programas de Ensino os encaminhamentos necessários à

implantação. A Resolução prevê o acompanhamento do CME, realizado por meio de relatórios. Uma nova perspectiva para as séries iniciais do Ensino Fundamental que, ao nosso ver, instiga a necessidade de revisão da educação de jovens e adultos.

Afirmando esta nossa percepção, a Secretaria Municipal dedica um seminário para discussão sobre a alfabetização de adultos, segundo a publicação ocorrido de 15 a 18 de dezembro de 1986. O evento é anunciado como culminância de um processo formativo iniciado em setembro do mesmo ano, que envolveu 300 docentes que lecionam a noite. A tônica estava em refletir sobre o que pode ser feito no ano letivo seguinte em prol da educação de adultos.

Uma nova atmosfera paira sobre as intenções pedagógicas para com a educação de adultos. A análise deste diário nos faz compreender que houve expansão da oferta de vagas, assim como a compreensão de que outras escolas passaram a oferecer o ensino supletivo. Considerando as portarias de matrículas publicadas e o diálogo com a Professora A fazemos uma ligação entre a atuação da Fundação Educar no processo de desenvolvimento do ensino de adultos e a Secretaria da Educação, porquanto nos fora dito que em um lapso temporal a referida Fundação promoveria as ações de alfabetização de jovens e adultos.

Nos primeiros meses de 1987, um ensaio ao processo de democratização da gestão escolar se formaliza por meio da Lei nº 3.682 deste ano, que regulamenta o processo eleitoral para diretores e vice-diretores em toda a rede de ensino. Trata do provimento, das eleições e do mandato, este último por dois anos, permitida a reeleição por igual período. O direito ao voto pertencia apenas aos servidores estatutários ou celetistas lotados ou servindo na unidade escolar.

Inicialmente agendadas para 06 de março de 1987, as 210 escolas da rede municipal vivenciam suas primeiras eleições diretas para diretores e vice-diretores apenas em 30 de maio, após a publicação das Portarias 040/87 e 042/87 dando melhor provimento a Lei n.º 3.682/87. Entendemos que seria leviano chamar de democracia o que só beneficia parte de uma comunidade.

Entre 28 de dezembro de 1987 e março de 1988 as matrículas ocorreram na Rede Municipal, conforme Portaria 239/87, considerando a modalidade de ensino Supletivo como Programa de Ensino de Adultos - PEA, ampliando significativamente a oferta nas escolas. Uma publicação dentre as chamadas para matrícula nos chama a atenção por referir-se a vagas na Escola Municipal da Cidade Nova para a educação de jovens e adultos. É dessa forma que a nomenclatura surge aqui e ali nos encontros formativos, nas reuniões de coordenações e no espaço da escola, conforme se lê nos diários mensalmente publicados noticiando acerca desses movimentos pedagógicos.

Havia uma preocupação em pensar o ensino, capitaneado pelo Ciclo de Educação Básica - CEB, reverberando nas intenções pedagógicas com o PEA. A Professora A nos chamou a atenção

quando mencionou que competia à equipe pedagógica pensar o ensino dos jovens e adultos, escrevendo uma proposta que fosse compatível com esses sujeitos e não mais ações pedagógicas meramente transportadas do dia para a noite.

Neste movimento é aprovada pelo Conselho Municipal de Educação a Resolução 031/88, a qual determina modelo único de certificado para a Educação Básica de Jovens e Adultos, organizada em Nível I e Nível II, correspondendo ao 1º e 2º anos, e, 3º e 4º anos do Ensino Regular do 1º Grau, respectivamente. Nasce o PEB I e PEB II, que segundo Rios:

Denominada de Ensino Fundamental Noturno, a EJA funcionava em sistema de ciclos para as séries iniciais do ensino fundamental, denominados de Programa de Educação Básica I-PEB I, correspondente aos 1º e 2º anos de escolarização e Programa de Educação Básica II-PEB II, correspondente aos 3º e 4º anos de escolarização. Cada ciclo era composto de dois anos. (RIOS, 2006, p. 34)

Os educandos que portassem certificados de aprovação conforme a Resolução 031/88 poderiam seguir seus estudos no Ensino Regular, respeitadas as normas vigentes nos Sistemas de Ensino. Assim, em dois anos era possível concluir o Ensino Fundamental.

A construção do Centro de Treinamento para professores, entregue em dezembro de 1988, indicou que a formação de professores era a política a ser seguida, incluindo-se os docentes da educação de jovens e adultos. Era tempo de pensar na educação de jovens e adultos e traçar um caminho próprio a ser seguido, um modelo que traduzisse a política pública, iniciado pela passagem de supletivo para o ciclo PEB I e II.

I.2 - Década de 90: novos contornos para a EJA

A nova perspectiva da educação de jovens e adultos como Ensino Regular vem à tona no final da década de 80, enquanto que a década de 90 inicia com movimentos formativos para os docentes. No ano de 1991, as turmas do Programa de Educação de Adultos tinham uma organização que determinava o quantitativo máximo de 35 alunos a serem matriculados, conforme Portaria de Matrícula 196/89. A delimitação da quantidade de educandos era fruto do ordenamento da Rede Municipal, para efeitos administrativos.

O ano inicia com mudanças do tempo pedagógico dos educandos: os dias letivos passam de 180 para 200 dias. A proposta lançada antecede projeto federal que objetiva a ampliação dos dias letivos, a fim de “aperfeiçoar o trabalho pedagógico e reduzir o índice de repetência nas escolas do Município.” (DOM, 8 e 9 de janeiro de 1991, p. 1.) Ao que se observa, a relação com a ampliação dos dias letivos e a redução dos índices de repetência não ocorreu como esperado, porquanto até os dias atuais existe uma verdadeira batalha para baixar a repetência.

Em meio a essa mudança, uma nova regulamentação para as leis n. 3.682/86, 3.706/87 e 4.238/90 é publicada por meio do Decreto 8.833/91, tratando das eleições para direção e vice direção, ainda limitando o direito de voto aos servidores lotados ou servindo nas unidades escolares.

Verificada a necessidade de atribuir um sentido mais claro para o ensino de jovens e adultos, a Lei nº. 4304/1991, propõe à Secretaria Municipal de Educação a competência de responsabilizar-se por elaborar um projeto de implantação do ensino regular noturno em todas as séries do ensino fundamental, consultando-se todos os pares, no prazo de 90 dias. Embora afirmado em lei, o processo de organização do ensino de jovens e adultos vai se formulando ano após ano, arrastando-se em tentativas e fincada na formação docente como parâmetro para melhoria de sua qualidade.

O Centro Municipal de Ensino Supletivo Gisélia Palma também passa por modificações significativas, tornando-se no ano letivo de 1991, em caráter experimental, unidade em funcionamento das 7:00 às 21:00, de segunda a sexta-feira, em blocos por disciplina, com duração de 15 semanas com 10 horas aula, perfazendo um total de 150 horas/aula, para atendimento aos jovens e adultos, em conformidade com a Portaria 17/91.

Tivemos dificuldades em encontrar quem melhor pudesse explicar a aplicação do modelo proposto e se seus resultados foram alcançados. A ausência de registros que tratassem do assunto, assim como a vida corrida dos sujeitos que poderiam nos trazer algumas informações foram fatores que determinaram essa dificuldade. As informações descritas na Portaria 17/91 não nos deixam à vontade para abordar a respeito. Contudo, analisando a grosso modo, entendemos como uma ampliação de oferta com vistas a beneficiar jovens e adultos que antes tinham a limitação do turno noturno para continuar seus estudos.

É preciso reconhecer que se trata de uma tentativa de mobilizar um espaço para atender em tempo integral àqueles que precisam ver assegurado o seu direito à educação e certificação de seus estudos. À luz da necessidade de materialização dos direitos fundamentais, ousamos afirmar que a proposta do CESGP se coaduna com a perspectiva garantista do direito à educação. Segundo Ferreira Filho, a Constituição de 1988 é garantista, atendendo ao modelo de direito contemporâneo e indispensável para assegurar os direitos fundamentais. O direito à educação é um direito fundamental. Afirma o autor,

A afirmação dos direitos fundamentais é vazia se não for acompanhada ou seguida pelo estabelecimento de garantias. No século XVIII, tais garantias eram exatamente a função precípua e essencial da Constituição. [...] Sem dúvida, esta é ainda a finalidade principal de uma Constituição, embora a doutrina contemporânea a ela associe outras. (FERREIRA FILHO, 2010, p. 93)

Entretanto, em 1992, o CESGP é desativado pelo Decreto nº 9.682/92, e criada pelo mesmo

ato e no mesmo prédio, a Escola Municipal Gisélia Palma. Este fato nos leva a especular que o êxito esperado não foi atingido, razão pela qual teria a administração retrocedido e desativado não apenas o projeto de ampliação do atendimento, mas o Supletivo propriamente dito em um centro específico para tal finalidade.

Talvez não tenha ocorrido o quantitativo de procura planejado ou uma evasão em massa dos matriculados. Muito há para aprofundar. Contudo, o Decreto determina ainda que a Escola Municipal Gisélia Palma seja destinada ao ensino fundamental séries iniciais, diurno, e educação de jovens e adultos.

Nesse ínterim, as Secretarias municipais buscam unir esforços em prol da educação que se inicia com um censo escolar para levantamento real da oferta de vagas face à demanda. A ação coletiva nos faz pensar sobre o interesse em dar andamento ao processo de redistribuição ou reordenamento da Rede para o acesso dos que necessitarem, evidenciando-se as dificuldades enfrentadas pelas comunidades do Subúrbio Ferroviário, lugar onde poucas escolas estavam instaladas à época. (DOM, Jan, p. 16).

A Secretaria da Educação inicia um movimento de discussão sobre o direito educacional, resultado de um movimento trazido pela nova LDB já em tramitação no Congresso Nacional. O direito à educação é nosso objeto de estudo e muito nos interessa perceber que é em 1992 que o discurso da responsabilidade de cada ente é publicado em documento oficial, no caso o DOM. O ato de tomar para si a responsabilidade de fazer valer o direito à educação de forma pública favorece aos cidadãos de direito a exigência de sua materialização.

Diante do processo formativo que envolvia os docentes da educação de PEA, professores, supervisores e diretores das escolas experienciavam encontros para discussão da prática pedagógica em tom de formação continuada, destacando-se, em 1992, o seminário final de avaliação das ações desenvolvidas durante esse ano, incluindo-se mostra de educadores e educandos e palestras de docentes vinculados à Universidade do Estado da Bahia e relatos de experiências. Propunha-se com este encontro deixar para o ano letivo seguinte uma proposta pedagógica elaborada a partir dos encontros formativos. (DOM, 24 de novembro de 1992, p. 1).

Os processos de matrícula para 1993 repetem a proposta de 1992, ofertando o PEA organizado em turmas com o máximo de 35 educandos. Claramente a regulamentação da matrícula visa unificar os procedimentos e favorecer o censo escolar para verificação da relação oferta-demanda. Há o interesse em acompanhar de forma cada vez mais clara se as turmas de educação de adultos ocorrem e como ocorrem nos espaços escolares. Justamente a Portaria 307/92, além de trazer as turmas de PEB I e PEB II, cita as turmas de Alfa como classes pertencentes ao turno

noturno. Nenhuma outra portaria traz a classe de Alfa, muito menos como modalidade de suplência, o que requer um estudo mais minucioso dessa organização.

Aspecto observado é que o período de funcionamento das turmas de PEA é regulamentado a partir dessa Portaria, a saber: das 19h às 21h30m e se repete na Portaria 05/93. Ocorre que o ano letivo, cumprindo 200 dias letivos anunciados no DOM de 8 e 9 de janeiro de 1991, é agora para ser cumprido em 180 dias, conforme artigo segundo da Portaria em comento.

As publicações em diários oficiais municipais deixam claro que a partir de 1993 a Prefeitura Municipal enfrenta uma dificuldade financeira considerável, anunciada como resultado de dívidas herdadas. Mesmo face às dificuldades, os processos para fluência dos dias letivos deveriam continuar, e seus atos reguladores serem tão eficazes quanto claros. A matrícula de 1994 traz de volta os 200 dias letivos como período a ser cumprido, mantidas as classes de Alfa, PEB I e PEB II.² (DOM 20 de dezembro de 1993, p. 4)

Em janeiro de 1993 a prefeita em exercício reativa o Conselho Municipal de Educação - CME, segundo a publicação, desativado desde a gestão anterior. A função precípua está em democratizar e qualificar a educação pública. Dentre as tarefas atribuídas ao CME está a organização da Conferência Municipal de Educação, conforme Lei Orgânica do Município, com o intuito de formular políticas públicas para a educação. (DOM 21 de janeiro de 1994, p. 1)

A ênfase na ampliação da democracia parece ser a tônica, porquanto é assinado o Decreto n. 10.895 de 12 de dezembro de 1994, a fim de regulamentar a Lei 4.940/94 que cria os Conselhos Escolares com objetivo de ampliar a autonomia e a democratização das ações escolares. Embora o Decreto seja de 1994, a previsão de funcionamento desses colegiados é para 1995 e são formados por representantes do magistério, servidores, pais e alunos.

Sancionada a nova LDB n. 9394/96 a organização das turmas em ciclos de aprendizagem, a valorização da educação de jovens e adultos, o direito de acesso e permanência na escola, a busca pelo avanço no processo educacional, distribuem-se responsabilidades para as esferas municipais, estaduais e federal.

Em meio às inovações apresentadas pela LDB, ocorre o bloqueio judicial das contas municipais por inadimplência. A crise se agrava. Atrasos no pagamento de salários e emendas refletem o orçamento menor do que a despesa. Entretanto, as Portarias de matrícula para 1996 e 1997 seguem mantendo 200 dias letivos, horário de funcionamento das classes de Alfa, PEB I e PEB II.

No final dessa gestão no ano de 1996, o incentivo ao acesso a recursos tecnológicos veio do

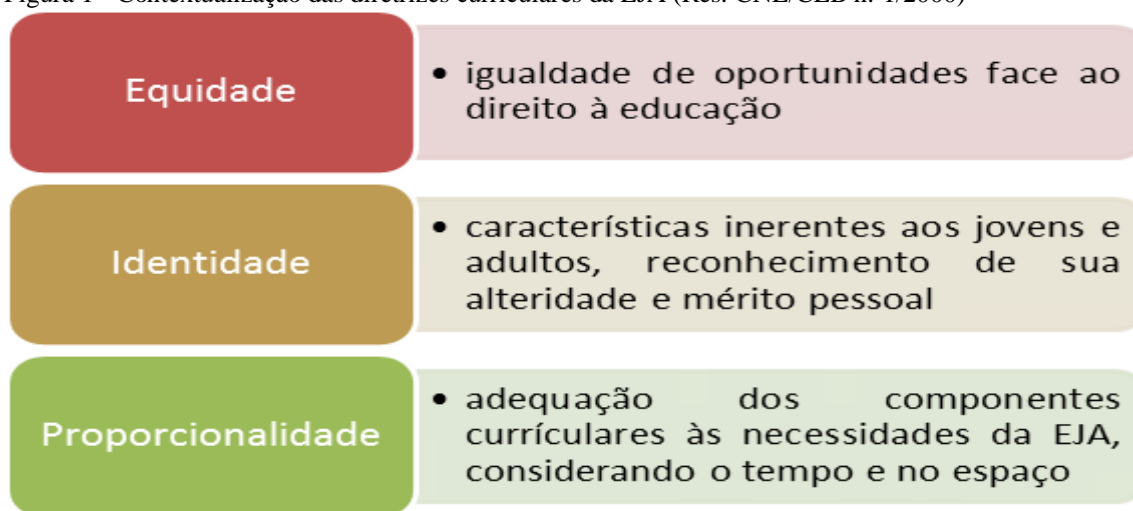
² Portaria 193/93

FNDE/MEC, beneficiando escolas que comportam mais de 100 alunos com aparelho de TV, antena parabólica e vídeo cassete - 137 escolas com vídeo cassete e TV e 156 escolas com antenas parabólicas. O incentivo ao uso de novas tecnologias no ensino seria mais à frente incrementado pela criação de laboratórios de informática distribuídos pelo MEC, fomentando ações pedagógicas melhor dinamizadas por tais recursos.

Em fase de transição entre governos face às eleições de 1996, bem como mergulhada em problemas de ordem financeira, a prefeitura implanta (em 1997) nove coordenadorias regionais em “áreas estratégicas da cidade” para acompanhar pedagogicamente as 180 escolas da Rede. Era uma nova forma de administrar, descentralizada e mais aproximada da realidade das escolas. Tal medida resulta de discussões levantadas no Encontro de Dirigentes - Cidadania, Democratização e Descentralização, meio de validar a escuta dos gestores e de promover, além da descentralização, a autonomia e o fortalecimento de ações colegiadas que nascem nas comunidades escolares. (DOM 20 de março de 1997, p. 1).

No ano 2000, o Conselho Nacional de Educação estabelece as diretrizes curriculares para a EJA por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, na perspectiva de modalidade de ensino, cabendo considerar:

Figura 1 - Contextualização das diretrizes curriculares da EJA (Res. CNE/CEB n.º1/2000)



As diretrizes instituem que se trata de competência dos sistemas de ensino regulamentar a estrutura e organização da EJA em suas esferas, em conformidade com a proposta curricular nacional trazida em seu texto. É proposta a colaboração entre os entes federativos, firmada a idade mínima de 15 anos completos para matrícula na EJA e para o acesso aos exames é estabelecida idade mínima de 18 anos completos. Aos sujeitos com idade inferior às mencionadas corresponde

o princípio do acesso universal à escolaridade, cabendo-lhes o direito ao ensino regular, em turno diurno.

Ainda em 2000 o Conselho Municipal de Educação aprova a Resolução nº 005/2000 que tem por finalidade instituir o Telecurso 2000 no Sistema Municipal de Ensino para jovens e adultos, apenas para as séries finais do Ensino Fundamental. De acordo com Rios (2006), o projeto Telecurso 2000 era realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho e ocorria em algumas escolas chamadas “pólo” da Rede Municipal. Tinha o período de 2 (dois) anos na modalidade presencial, de maneira que os educandos assistiam às teleaulas sendo mediados por um professor da rede municipal, na qualidade de orientador de aprendizagem. Os recursos materiais eram específicos para o programa e recebidos nas escolas com distribuição da Fundação.

Muitos relatórios, ações planejadas e movimentos formativos foram realizados para dar conta dessa proposta inovadora e inspirada em novas tecnologias que o Telecurso 2000 representou. Entretanto, assim como os demais documentos, também foram incendiados no incidente que apagou as memórias da Secretaria Municipal de Educação, em janeiro de 2013.

I.3 - A EJA do século XXI na rede municipal

Em janeiro de 2001 inicia o século XXI e com ele novas perspectivas para a educação de jovens e adultos. A LDB 9394/96 que invoca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem distinções, assim como a liberdade de aprender e de ensinar teria que trazer a EJA para uma outra condição: a oferta de ensino regular para jovens e adultos e oferta de ensino noturno regular, atendendo às necessidades e especificidades dessa clientela, inclusive para garantir condições de acesso e permanência na escola para aqueles que trabalham.

Embora incentive a oferta de ensino regular para a educação de jovens e adultos, a nova LDB recomenda a manutenção da oferta de ensino supletivo, mantido pelos sistemas de ensino, capacitando os estudantes a prosseguirem seus estudos em caráter regular.

O ano de 2008, instituído ano municipal da alfabetização por meio do Decreto n.º 17.649/2007, organiza-se para diminuir as taxas de analfabetismo. A letra da lei busca afirmar o direito à educação de todos os cidadãos, mobilizando a rede municipal para ações que alcancem os jovens e adultos a apropriar-se da leitura e da escrita. Neste contexto, instituições parceiras são convocadas a colaborar com atividades que se coadunem com a proposta para este ano - ALFABETIZAR - encontrando em programas e projetos existentes aliados para alcançar este objetivo.

Assim, o PROJOVEM e o Salvador Cidade das Letras se destacam como movimentos de

enfrentamento da condição existente, com vistas a “erradicar” a alfabetização.

Pereira (2017, p. 45) alerta que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 é um marco para qualificação do atendimento à educação de jovens e adultos, agora considerada modalidade de ensino. Por meio do FUNDEB, a distribuição proporcional de recursos passa a atender à Educação Básica, lugar da EJA na organização do ensino nacional. Para tanto, deve-se levar em consideração as especificidades das etapas, modalidades e, evidentemente, tipos de estabelecimento de ensino. Pereira (2017) registra que “A modalidade de Ensino da EJA passa a ser Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA), adotando uma organização por segmento: SEJA I (Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV) e o SEJA II em (Área I-A, Área I-B, Área II e Área III)”. (p. 46)

A distribuição em áreas de conhecimento buscava melhor organizar o funcionamento da relação entre os estudantes e os saberes. Tratava-se de uma proposta que ganhava força com a institucionalização do FUNDEB, conforme supracitado. Emerge uma nova matriz curricular, referente ao SEJA I e ao SEJA II, como citado por Pereira (2017), a fim de dar conta dessa visão de aprendizagem que tem por obrigatoriedade atender a LDB 9394/96, a Resolução CNE/CEB N° 1/2000, a Resolução CME n. ° 011/2007. A organização pedagógica da EJA torna-se semestral e em ciclos.

Ainda segundo a Pereira,

A organização do ensino em ciclo propõe um alargamento nos tempos de aprendizagem, permitindo a continuidade do processo educativo dos/as alunos/as, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o/a aluno/a está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens e das mulheres com o mundo e entre si. Nesse sentido, o sistema de ciclo incorpora a concepção de formação global dos sujeitos da aprendizagem, partindo do pressuposto de que cada aluno/a tem tempo, ritmo, maneira própria de assimilar conteúdos, capacidade de apreender o conhecimento, desde que sejam pedagogicamente bem conduzidos/as. (PEREIRA, 2017, p. 45)

A Resolução n. ° 011/2007 estabeleceu como como obrigação do Município

- I - garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ele na idade própria;
- II – promover a oferta de ensino, nos turnos diurno e noturno, adequada às condições de vida e trabalho do educando, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- III – promover a universalização do atendimento, na etapa do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino;
- IV – propiciar, sempre que possível, que o Ensino Fundamental para jovens e adultos possa associar-se aos cursos de qualificação para o mundo do trabalho e de certificação de competências para o prosseguimento dos estudos. RESOLUÇÃO CME N°. 011 /2007

Em conformidade com os contornos determinados pelo CME, a SEJA se organiza e se aplica

na Rede Municipal:

Tabela 2: organização da SEJA na Rede Municipal de Salvador Resolução CME Nº. 011 /2007

RESOLUÇÃO CME Nº. 011 /2007			
Duração	Estrutura	Segmento	1.600 horas
SEJA I	2 anos	Semestral	1º
<p>Estágio I – com progressão continuada para o estágio II</p> <p>Estágio II – com avaliação no processo para promoção para o estágio III</p> <p>Estágio III – com progressão continuada para o estágio IV</p> <p>Estágio IV – com avaliação no processo para promoção para o 2º segmento, SEJA II ou escolaridade equivalente.</p>			
Duração	Estrutura	Segmento	1.600 horas
SEJA II	2 anos	Semestral	2º
<p>ÁREA I – A - Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes.</p> <p>ÁREA – I – B - Linguagens, seus Códigos e expressões Culturais - Língua Portuguesa, Educação Física e Informática.</p> <p>ÁREA - II - Ciências Humanas e Contemporaneidade - História, Geografia e Economia Solidária.</p>			

Em 2013 ocorre uma reorganização da Educação de Jovens e Adultos. A SEJA abre espaço para a Tempos de Aprendizagens - TAP, por meio da Resolução CME n.º 041/2013, cuja perspectiva está em garantir aos estudantes os mesmos direitos e oportunidades educativas que aqueles sujeitos que vivenciam experiências pedagógicas no ensino regular diurno, com ensino fundamental de 9 anos.

As experiências dos educandos no TAP equivalente às séries iniciais do Ensino Fundamental são ampliadas de dois para três anos, enquanto que as séries finais permanecem em dois anos. A nomenclatura SEJA deixa de ser usada, substituída por EJA I e EJA II. Assim, passa a vigorar organizada em:

Tabela 3: Organização da EJA na Rede Municipal de Salvador Resolução CME n.º 041/2013

	Carga Horária	Duração	Equivalência	TAP
EJA I	2.400 horas	3 anos	Ensino Fundamental - Séries iniciais	Tempo de Aprendizagem I Tempo de Aprendizagem II Tempo de Aprendizagem III
EJA II	1.600 horas	2 anos	Ensino Fundamental - Séries	Tempo de Aprendizagem IV

No ano de 2015, era necessário implantar na Rede a reserva docente para planejamento, considerando a Lei nº 11.738/2008, artigo 2º, §4º, destinando no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho para as atividades extraclasse. A situação requeria uma nova configuração da EJA, mantida em Tempos de Aprendizagem, conforme publicação do DOM 11 a 13 de julho, na Portaria nº 251/2015.

Figura 2 - Matriz Curricular da EJA I em 2015

EJA I - 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Dias Letivos - 200
Semanas letivas - 40

MATRIZ CURRICULAR Em horas-aula de 50 min / 4 horas-aula por dia							
ÁREA DO CONHECIMENTO		Tempo de aprendizagem I		Tempo de aprendizagem II		Tempo de aprendizagem III	
		S	Anual	S	Anual	S	Anual
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	10	400	8	320	8	320
	Matemática	6	240	8	320	8	320
	Estudos da Sociedade e da Natureza	4	160	4	160	4	160
Carga Horária		20	800	20	800	40	800
Carga Horária Total – 2400							

A matriz curricular acima apresentada se propõe a atender e regular a EJA para educandos que não conseguiram concluir o período escolar que corresponde ao Ensino Fundamental Séries Iniciais, cabendo-lhes a experiência educativa em conteúdos destinados a formação de competências e habilidades leitoras, de produzir com autonomia textos de autoria, assim como de compreender as circunstâncias que estruturam as relações sociais tal como se estabelecem em Estudos da Natureza e Sociedade. Trata-se do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

No que tange aos educandos que estão cursando e pretendem concluir o Ensino Fundamental Séries Finais, a matriz curricular fora composta na perspectiva de complementar os ideais projetados para o primeiro Segmento e garantir que os educandos possam vivenciar oportunidades educativas também nos componentes curriculares Educação Física e Arte, assim como dos demais componentes comumente tratados na EJA, pertinentes ao currículo historicamente construído. Refere-se ao 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 3 - Matriz Curricular da EJA II em 2015

EJA II - 2º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 Dias Letivos - 200
 Semanas letivas - 40

MATRIZ CURRICULAR Em horas-aula de 50 min / 4 horas-aula por dia							
COMPONENTES CURRICULARES			Tempo de Aprendizagem IV		Tempo de Aprendizagem V		
			S	Anual	S	Anual	
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Área I Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	4	160	
		Educação Física	2	80	2	80	
		Arte	2	80	2	80	
		Língua Estrangeira	2	80	2	80	
	Área II Matemática	Matemática	4	160	4	160	
	Área III Ciências da Natureza	Ciências	2	80	2	80	
	Área IV Ciências Humanas	História	2	80	2	80	
		Geografia	2	80	2	80	
	Carga Horária			20	800	20	800
	Carga horária total – 1600						

Em se tratando de formação do sujeito para a cidadania ativa, cuja consciência do sentido da democracia lhe é claro, movimentos de discussão entram em cena para garantir a introdução nos currículos das Leis nº. 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino articulado com a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Nesse contexto, entra como viés da prática pedagógica a sustentabilidade e iniciativas ao mundo tecnológico.

Em 19 de setembro, com a Lei n.º 8972/2016, é criado o dia Municipal da Educação de Jovens e Adultos, que esperamos ser não apenas uma data comemorativa a ilustrar os calendários, mas uma data reflexiva sobre o papel de cada sujeito na formação desses adolescentes, jovens e adultos.

II – Direitos Humanos: fundamentais direitos da pessoa humana

A democracia é a sociedade dos cidadãos, e súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos direitos fundamentais.
Aida Maria Monteiro Silva

A abordagem sobre consciência cidadã no espaço da escola nos remete a refletir questões relacionadas à formação dos direitos humanos no tempo e no espaço, enquanto premissa do conceito hoje formulado a respeito de cidadania, democracia e do próprio direito à educação. Se existem raízes humanitárias na Carta Magna de 1988 e no bojo normativo vigente, decorrem da elaboração de dignidade humana e de proteção dessa dignidade.

Entretanto, a caminhada dos direitos humanos é complexa e descende de ajustes à vida social e para defender o homem do próprio homem, assim como das diversas formas de violação. Evidentemente é uma luta que sempre será perseguida e não se encerrará enquanto houverem interesses diversos deste.

A esse respeito, Bobbio (2004, p.20) esclarece que os direitos do homem são direitos históricos e que seu surgimento resulta “gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. O elenco dos direitos, da mesma forma, é definido pelos interesses que vigem de acordo com as condições históricas e com os interesses das classes que detém o poder.

Sob a mesma perspectiva, Pedrosa (2006) aduz que os direitos dos homens não surgiram da noite para o dia, muito menos resultaram da benesse do legislador e do Estado em oferecer aos “súditos” uma vida digna. Trata-se do resultado de lutas e movimentos que explodiram nas diversas sociedades ao logo do tempo como resposta a desmandos e violações sofridas pelo povo.

Compreendendo que o sentido do direito se revela de acordo com as necessidades emergentes, exemplificamos as ponderações de Hobbes (apud Lupi, 2003, p. 129) que traz em seus escritos o período medieval, quando as terras representavam a maior riqueza de um homem, os monarcas e a aristocracia que se intitulavam como o Estado faziam pesar impostos e regras desumanas de relação de subserviência em detrimento dos plebeus. Estes se submetiam em nome da pacificidade que apenas era assegurada debaixo da proteção do rei.

Para Hobbes, o Estado absolutista era o ente capaz de abolir a anarquia, as guerras e a destruição humana. De certa forma, nesse tempo histórico, a barbárie ecoava entre os feudos e as propriedades, e era necessário encontrar meios para sobreviver. A submissão era emergente pela proteção das vidas, de maneira a ofuscar outros direitos tão elementares quanto esse, mas àquele tempo, menos relevantes às relações entre homem e Estado.

Assim, o direito se impõe seguindo uma lógica sociocultural não linear, da mesma maneira como toda a história da humanidade que agrega a sua linha do tempo inúmeras cadeias de fatos e eventos, percorrendo um longo trajeto que corresponde às necessidades materiais dos homens. É a consciência do próprio povo sobre a necessidade de seus direitos o instrumento de maior influência na conquista desses mesmos direitos, resultando “gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. (BOBBIO, 2004, p. 20)

II.1 - Breve histórico dos direitos dos homens

O percurso dos direitos humanos se organiza em gerações que se complementam, gerações estas que são referidas no surgimento da afirmação desses direitos, a partir do século XVIII. Para Silva (2000), a história dos direitos humanos tem seu início na “passagem do Séc. XII ao Séc. XIII”. Embora seja acertado tratar essa cronologia do ponto de vista das gerações, ousamos iniciar essa abordagem refletindo sobre a materialização em instrumentos que visavam exatamente garantir direitos aos homens, assim como aproximar o sentido de igualdade entre esses nas sociedades organizadas.

Para Pedroso (2006) os direitos dos homens estão enraizados na idade antiga, nas primeiras civilizações, ajustando-se, adaptando os povos à lógica de cada tempo, segundo os interesses em evidência. Concordando com esse ponto de vista, pesquisamos um conjunto de documentos que postos como lastro jurídico revelam um rol de expectativas que trazidas ao plano formal correspondem aos conceitos vigentes em cada período civilizatório. Seriam embriões de direitos que na baixa idade média se revelam mais elaborados e resultantes dos efeitos pretendidos pelos direitos humanos.

O quadro que segue resulta dessa pesquisa, apontando documentos históricos, seu período e suas pretensões jurídicas. Partimos da compreensão de que importa uma visão descritiva, embora resumida, regramentos jurídicos que instituídos pretendiam organizar as relações entre os homens, visando a vida harmônica em sociedade ao longo da história da humanidade.

Representam direitos assegurados pelos homens ao longo dos tempos, e, dessa forma, um modo de enfrentamento aos modelos de violação de direitos muitas vezes não estabelecidos. É possível observar que quanto mais antigo o instrumento normativo, mais voltado para a preservação da vida e da integridade dos indivíduos está o seu objetivo, essencialmente pela regulação das penas e das formas de aplicação face aos delitos. Por certo, um embrião da luta pelos direitos mais

elementares do homem, mesmo que de forma bastante rudimentar.

Quadro 1 - Principais documentos históricos de regramento jurídico da convivência entre os homens³

DOCUMENTO	PERÍODO	FINALIDADE
CÓDIGO DE HAMURABI	2067 a.C. Babilônia e Mesopotâmia Primeiras civilizações	É composto por 282 artigos descritos numa estela. Possui prólogo, corpo das leis e epílogo. Afirma a igualdade a ser praticada para o bem de todos. Em exposição no Museu do Louvre, trata de penalidades para alguns delitos, patrimônio, família e sucessões, direitos e obrigações de classes sociais específicas, salários, escravos e adota a Lei de Talião “tal qual”, ou, na medida do delito sofrido.
CÓDIGO DE MANU	Aproximadamente 1000 a.C Índia Civilização antiga	Com as regras aplicavam-se exclusivamente na Índia, o documento de cunho religioso expunha como deveria ser a iniciação dos homens, o casamento, as oferendas. O não cumprimento acarretava males espirituais, igualando ao cometimento de um pecado.
LEI DAS XII TÁBUAS	452 a. C. Roma Civilização Clássica	Resultado da pressão dos plebeus para verem descritas normas caso sofressem consequências de possíveis delitos, face a total ausência de regramento a qual eram submetidos. Foi considerada a primeira grande fonte do direito escrito. Conforme o próprio nome traduz, consiste em 12 tábuas sobre o chamamento a juízo, julgamentos e furtos, direitos de crédito, pátrio poder e casamento, heranças e tutelas, direito à propriedade e a posse, delitos, direitos prediais e direito público, direito sacro.
MAGNA CHARTA	1215 d. C. Inglaterra Idade Média	Composta por 67 artigos, marca o início da justicialidade, obrigando o julgamento do sujeito acusado por seus pares, sem o qual não poderia ser preso. Obriga o rei a respeitar os direitos adquiridos pelos barões, a penalização do homem livre na proporção da ofensa. Seus escritos influenciaram o mundo na elaboração de suas legislações. Em seu contexto, destacamos determinações quanto a liberdade, sucessão, equidade, direito de propriedade, amparo às viúvas, pagamento de dívidas até a solvência do valor devido, contrato, direito sacro.
PETITION OF RIGHT	1628 d. C. Inglaterra Idade Média	A postura absolutista da realeza incitou o parlamento à Petição de Direitos, por meio da qual o rei era impedido de dissolver o parlamento e obrigado a reconvocá-los para os atos decisórios de interesse do reino, a fim de que emitissem sua aprovação sobre as propostas reais, pelo menos de três em três anos. O parlamento foi ganhando força e poder diante do soberano.
HABEAS CORPUS ACT	1679 d. C. Inglaterra Idade Média	Remédio elaborado para impedir que um homem levado a presença do tribunal permanesse preso. A Inglaterra ainda vivenciava o absolutismo e as divergências religiosas, resultando em perseguições que careciam de providências legais: o habeas corpus. A liberdade do remédio não eximia o acusado de responder pela acusação no tribunal competente, assim como não poderia voltar a ser capturado pelo mesmo fato.

³ Recorte do pesquisador considerando a existência de outros documentos com a finalidade de evidenciar as relações entre os homens e entre esses e o Estado.

BILL OF RIGHT	1689 d. C. Inglaterra Idade Média	A Revolução Gloriosa que destrona o rei Jaime II concede o trono a sua filha Maria Stuart e Guilherme de Orange, sob um pacto: “o rei reina, mas não governa.” O parlamento escreve assim o Bill of Right que consistia num conjunto de regras impostas que asseguravam a liberdade, a defesa da propriedade e a segurança individual. Segundo Pedroso (2006) era o instrumento que faltava para junto a Magna Charta, a Petição de Direitos e o Ato de Habeas Corpus instaurar o constitucionalismo inglês.
DECLARAÇÃO DE DIREITOS DA VIRGÍNIA	1776 d.C. EUA Idade Moderna	Consagra o direito à vida, à liberdade e à propriedade, o direito ao devido processo legal, ao tribunal do júri, enquanto princípios a serem respeitados, assim como os princípios da legalidade, do juiz natural e imparcial. Destaca-se o princípio da liberdade religiosa.
DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO	1789 d.C. França Idade Moderna	Fonte de inspiração para outras declarações surgidas posteriormente, trouxe os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade como elementos do discurso. Embora tenha se destacado mundialmente pela forma como entendeu a valoração humana, Pedroso (2006) destaca que, a França prosseguiu a ausência de igualdade quando a Constituição de 1791 definia cidadãos ativos e passivos, os primeiros para aqueles detentores de fortuna e, portanto, a quem cabiam as decisões.
CONSTITUIÇÃO DE WEIMAR	1919, d.C. Alemanha Idade Moderna	Descrevia direitos fundamentais dos alemães. Inspiração para constituições vindouras, elenca direitos e garantias individuais, direitos sociais, assim como o direito à educação, economia e a religião também são lembrados e referenciados caminhos jurídicos a serem percorridos.
DECLARAÇÃO SOVIÉTICA DOS DIREITOS DO POVO TRABALHADOR E EXPLORADO	1918, d.C. Antiga União Soviética Idade Moderna	Dispunha formas de preservação de direitos do homem trabalhador, resultado da Revolução de 1917, combatendo a exploração e firmando a organização do Estado Socialista nos países membros.
CARTA DO TRABALHO	1927, d.C. Itália Idade Moderna	Prevvia a proteção da relação de trabalho apresentando a liberdade sindical, o direito do trabalho, remuneração para o trabalho noturno, férias e outros direitos dentre os quais o direito à educação do trabalhador.

A partir de então, a Segunda Guerra Mundial disparou uma comoção internacional pelos direitos dos homens, por meio de movimentos em caráter internacional que modificam para sempre a perspectiva do homem sobre o próprio homem, bem como da intervenção do Estado sobre os cidadãos. Para Silva (2000), a afirmação dos direitos humanos ou sua ampliação nos modelos civilizatórios, guardam íntima relação com fatos como guerras ou revoluções, bem como com o progresso científico e tecnológico.

A Organização das Nações Unidas é criada em 1945, substituindo a Liga das Nações

Unidas, sufocada pela Segunda Guerra Mundial (Pedroso, 2006) e pelas atrocidades praticadas nesse período obscuro da história da humanidade.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem – DUDH, coroa a luta pelos direitos humanos na França, conforme é possível observar no fragmento abaixo:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada unanimemente pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro, condensou toda a riqueza dessa longa elaboração teórica, ao proclamar, em seu art. VI, que todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa. (COMPARATO, 2010, p. 40)

Entretanto, em terras brasileiras, o reconhecimento dos direitos humanos tal como pretendia a DUDH teria que esperar o amadurecimento das perspectivas em prol da democracia. Segundo Zenaide (2008), inspirada nos estudos de Dallari, os direitos humanos no Brasil tomam fôlego a partir de 1960, pela competência do povo em resistir aos arbítrios impostos pela ditadura face a direitos já consolidados internacionalmente.

Esse fato nos põe diante de uma ponderação de Silva, quanto à afirmação dos direitos humanos, quando diz que:

E a ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida. Essa contradição é essencial para a história dos direitos humanos, porque se é verdade que o Estado está preso aos interesses de uma classe, também é verdade que, contraditoriamente, não pode deixar de atender aos direitos de toda a sociedade para não perder a legitimidade. Essa contradição é a chave da democracia moderna, que só é possível nesse tipo de regime, democrático, devido à possibilidade do confronto e do conflito. (SILVA, 2000, p. 35)

Embora Silva esteja fazendo uma análise genérica da afirmação dos direitos aqui reivindicados, ao tratarmos a análise supracitada face às contribuições de Zenaide, compreendemos exatamente o que fora afirmado pela primeira: ao considerarmos que a ditadura desperta no povo o entendimento de que direitos estavam sendo aviltados, um período eminentemente contraditório à fluência dos direitos dos homens é gerado para o Estado brasileiro, o princípio da afirmação histórica direitos para cidadãos nascidos no Brasil. A possibilidade de confronto incita no povo à luta pela dignidade humana e respeito aos direitos adquiridos.

Por certo, não podemos dispensar o ensinamento de Comparato (2010) que afirma ser o surgimento da consciência histórica dos direitos humanos resultado de um movimento do povo pela limitação do poder do Estado, num movimento que quanto mais se compreende mais se conscientiza e mais se pode exigir respeito aos direitos.

Desde a independência até os dias atuais, o Brasil possuiu sete Constituições Federais. Dentre elas, foi a de 1988 a que definiu o Estado Democrático de Direito tal como o conhecemos, acolhendo de maneira ampla os direitos humanos, essencialmente celebrados no seu artigo 5º e 6º,

pela descrição dos direitos fundamentais e sociais. A dignidade humana elevada à condição de princípio constitucional é fundamento sobre o qual todos os demais artigos se debruçam, corolário do ordenamento jurídico.

Segundo a Carta Magna, o ser humano é cidadão valorado, do qual emana todo o poder. É visto sobre o prisma da igualdade, membro de uma sociedade dita plural, justa e fraternal. Lastreando documentos internacionais, outros valores antes ignorados passam a tomar dimensão legal, à exemplo da responsabilização para crimes relacionados ao preconceito de raça ou cor, em 1989, fruto da convocação por políticas de reparação.

A Constituição Federal de 1988 instaura de fato a era dos direitos no Brasil, uma vez que sua estrutura se volta para o princípio da dignidade da pessoa humana, e, nesse sentido, para os direitos humanos como direitos fundamentais, próprios da condição humana, indissociáveis da vida dos sujeitos, independente de raça, credo, condição.

Cunha Junior (2010) também conceitua os direitos fundamentais sob a perspectiva da dignidade da humana ao conceituar os direitos fundamentais sob o prisma da dignidade humana. Assegura o autor que consistem em princípios jurídicos que se erguem para invocar direitos elementares perante o Estado e terceiros, nos quais o núcleo essencial destes direitos está centrado na dignidade da pessoa humana.

Cunha aborda uma visão principiológica dos direitos fundamentais, e como princípio torna-se bússola que direciona a interpretação dos atos decorrentes. Esses atos não se resumem à obrigação do Estado, mas de todos os sujeitos que o compõem, enquanto cidadãos, membros da democracia, na medida de seu poder de intervenção. Nessa perspectiva, os direitos fundamentais são para o Estado de Direito um refreamento no uso do poder, no sentido da conversão deste poder em garantias dos direitos que pertencem aos indivíduos, o que induz a um Estado Democrático de Direito.

Aqui entendemos o Estado de Direito como aquele no qual o povo constitui uma nação em determinado território, possui um governo sob o qual a sociedade se desenvolve com fundamento em um sistema de leis que regulamentam a vida harmônica. O respaldo para esta compreensão está nos registros de Dallari (2001). No mesmo sentido, o povo se submete à lei e ao Estado em razão de permanecer na sociedade, ser protegido e ver assegurado seus direitos.

Existe um objetivo muito maior dos direitos fundamentais que é regular a vida em sociedade em sentido formal e material. A esse respeito, Marinone (2010) conceitua os direitos fundamentais em sentido formal e material sendo o primeiro relativo aos direitos expressos na letra da lei, ou positivados, à exemplo da Constituição Federal e de todas as demais leis vigentes, sendo

que todo o sistema normativo tem como esteio a própria Constituição. O segundo refere-se à aceitação da norma como regra a ser cumprida, ou seja, a materialização do que está formalizado.

Importa ressaltar que a Constituição Federal não exclui outros direitos e garantias que sejam decorrentes do regime e dos princípios, desde que por ela adotados, bem como dos tratados internacionais os quais o Brasil, Estado Democrático de Direito, seja parte, o que amplia os direitos e garantias em benefício dos direitos do homem.

É no parágrafo segundo, do artigo 5º que está expressa esta afirmativa, o que oferece um relevante exemplo acerca do sentido material dos direitos fundamentais quando permite que outras normas se integrem ao conteúdo normativo Constitucional. Marinoni (2010) aduz que este elabora um sistema aberto de normas e princípios, reforçando as expectativas de preservação do gênero humano, integrando o Brasil em um grupo de Estados que partilha dos direitos humanos.

Certamente, obstar o reconhecimento de direitos e garantias conquistados e recepcionados pela Constituição Federal, resultantes do alinhamento de ideias internacionais em prol de um conceito mais ou menos unificado dos direitos fundamentais centrado na tutela do gênero humano, seria como ratificar um isolamento ao Estado, retroceder no reconhecimento da isonomia do homem, embora individualizado pelas questões biológicas, psicológicas e culturais, igual enquanto espécie em qualquer território, igual em oportunidades perante leis universalizadas e tratados internacionais.

A existência de um Estado bem delineado em suas funções e devidamente orientado a prosseguir com seu modelo de governo a fim de tornar-se eficazmente democrático, seja qual for o partido que se fizer legitimado pelo povo, está na compreensão da teoria dos direitos fundamentais face a existência de um gênero humano a ser preservado.

Bonavides (2009), inspirado por Hesse, observa que o homem se faz contemplado pelos direitos fundamentais conforme as normas se consolidam no ordenamento jurídico, sendo sua função precípua a criação e manutenção de “pressupostos elementares” para a liberdade e dignidade humana (p.56).

Os direitos fundamentais e a dignidade da pessoa humana emancipam os homens em todas as áreas de seu desenvolvimento. Estes, por sua vez, agem para a vida harmônica e colaborativa em prol da sociedade, da mesma forma em que o Estado atua ou recua de suas ações pela garantia da existência dessa sociedade, porque há direitos fundamentais a serem preservados. São elementares, invioláveis e intrínsecos à sociedade política.

II.2 - Direitos em gerações: humanização dos sistemas jurídicos

A história dos direitos dos homens perpassa um longo caminho e encontra a cada tempo, necessidades para se debruçar com vistas a atender as expectativas sociais emergentes, conforme a análise até aqui elaborada. Para a doutrina majoritária, a afirmação e ampliação dos direitos humanos coincide com a Revolução Francesa, a partir do século XVIII.

Norberto Bobbio (2004), um dos maiores jusfilósofos que já tivemos, escreveu acerca de três fases que se seguiram na afirmação dos direitos do homem. A primeira fase declarava o direito de liberdade, com vistas a limitar o poder do Estado absolutista e seu completo desrespeito aos súditos em seus direitos; a segunda fase concedia aos homens o direito de ampliação da participação, por meio de direitos políticos no Estado; a terceira fase reivindicou para os homens o direito de bem-estar e igualdade material entre todos os homens.

Em que pese as contribuições valiosas de Bobbio na definição das fases dos direitos humanos, ousamos ampliar o debate para compreender esse processo. Corroboramos com Silva (2000), entendendo pela passagem de três gerações dos direitos fundamentais, uma vez que se alinha uma discussão sobre a criação de uma quarta e até uma quinta geração dos direitos, ainda não pacificada na doutrina.

Os direitos de primeira geração são aqueles relacionados às liberdades individuais, resultado da Revolução Francesa em favor do liberalismo e contra o Estado absolutista, cuja intervenção de cunho religioso e político impedia a materialização dos direitos individuais. Para Benevides (2004), as liberdades individuais reclamadas e asseguradas incluíam a liberdade de ir e vir, de opinar e de escolher a própria religião, o direito à propriedade e nesse bojo são incluídos os direitos civis. Há ainda o direito à segurança e o acesso à justiça que também são objetos dos direitos de primeira geração.

Para Cunha (2010), os direitos de primeira dimensão foram os primeiros a serem reconhecidos pelo Estado. Uma vez asseguradas as liberdades individuais, surgia uma nova demanda e com ela os direitos de segunda geração.

A segunda geração dos direitos fundamentais tinha seus ideais pautados nos direitos sociais, com convicções democráticas. Incluem o direito à saúde, à educação, à habitação, ao trabalho com dignidade e reciprocidade do empenho empreendido, à exemplo do salário, às férias, seguridade e previdência social (Benevides 2004).

Cunha (2010) pondera que os direitos sociais conclamados visavam instaurar o Estado de Bem-Estar Social, considerando que o liberalismo consolidado na primeira geração dos direitos “dispensava, tanto quanto possível, a presença do Estado na vida do homem. Era momento de

chamar o Estado para assegurar de forma ‘indistinta e genérica’ os direitos sociais e econômicos”, ou o que se pode chamar de Estado intervencionista (Cunha, 2010, p. 547).

A eficácia dos direitos de segunda geração, até os dias atuais, é contestável e duvidosa, empreendidas por meio de políticas públicas compensatórias, firmadas na distribuição igualitária de oportunidades com viés progressista, entretanto distantes de agregar e de fato equacionar direitos e oportunidades proporcionalmente a todos os sujeitos brasileiros com o mesmo teor de valia, considerando que são desiguais, e assim precisam recebê-los na medida de suas desigualdades. Corroboramos com Arroyo quando afirma que:

O pensamento progressista igualitarista se alimenta do pensar/alocar os subalternizados apenas como desiguais. As formas de pensar os desiguais, as desigualdades correspondem a forma de pensar o Estado, suas políticas como corretoras das desigualdades. Destacam-se desigualdades possíveis de serem corrigidas por meio de políticas/programas ou cujos resultados são passíveis de serem avaliados, quantificados, questionados nos limites do Estado. Visões reducionistas das desigualdades e dos outros pensados/feitos desiguais, tendo o Nós como parâmetro de igualdade. (ARROYO, 2014, p. 46)

Com base na afirmativa do autor é possível pensar esses outros sujeitos como cidadãos, como homens e mulheres diversos pela etnia, fatores sociais e econômicos, com gêneros e visões de mundo próprias e diversas, pessoas que são e que podem ser por meio de políticas afirmativas e com lógicas aproximadas dos desejos desses sujeitos coletivos, legitimando-os.

A terceira geração dos direitos humanos faz referência aos direitos de solidariedade, ou “direitos coletivos da humanidade” (Benevides, 2004). São direitos que têm a finalidade de preservação do próprio homem num contexto social globalizado, caracterizado por não ser de um ou individuais, mas de todos os homens. Por esta razão, são compreendidos como direitos difusos ou coletivos, atentando o Estado para assegurar a universalidade de direitos que permitem a manutenção da vida solidária, pacífica e equilibrada da humanidade (Cunha, 2010).

Em que pese a validação da fraternidade humana cunhada pela terceira geração, ainda importa relacionar neste bojo a questão do meio ambiente e sua preservação ecológica, essencialmente pelos impactos do desenvolvimento humano e de suas tecnologias em detrimento à natureza, pondo em risco a existência do homem no contexto da dignidade material necessária à sua sobrevivência.

Em todas as gerações, os valores considerados para alcançar direitos estão em busca da dignidade na condição da pessoa humana que “(...) é o fim supremo de todo o direito; logo expande os seus efeitos nos mais distintos domínios normativos para fundamentar toda e qualquer interpretação” (Jorge, 2006, p. 201).

Hodiernamente, o princípio da dignidade da pessoa humana é eixo e fundamento

constitucional. Entretanto, segundo Jorge (2006) a origem desse princípio não está na Constituição Federal desse ou daquele estado, mas tem enraizamento no cristianismo, no início de sua consolidação da história, porquanto se julgava que sendo feito o homem à imagem e semelhança de Deus, converge para esse homem a realização de todas as coisas. Para tanto, a dignidade da pessoa humana é “um dado preexistente a toda experiência especulativa, tal como a própria pessoa humana” (Jorge, 2006, p. 201).

A constituição recepciona essa compreensão e a torna um valor superior, soberano a qualquer outro, de maneira a torná-lo um princípio declarado no seu artigo 1º, ao lado da cidadania, essa última, fundamento da República Federativa do Brasil enquanto a dignidade da pessoa humana, figura como fundamento de teor principiológico.

Assim, mediante a colisão de direitos fundamentais, a lógica da análise para que um direito prepondere ao outro estará necessariamente vinculada ao princípio da dignidade da pessoa humana e vinculado à análise cuidadosa do caso concreto que se apresenta. Do contrário, o dever de proteção genérico tornaria a ponderação na solução do conflito entre direitos um verdadeiro cabo de guerra, e seus resultados bem mais propensos a equívocos.

Nesse processo, é necessário ponderar possíveis colisões de direitos igualmente fundamentais, para identificação daquele que diante de uma situação posta, será acolhido em detrimento do outro.

Para esta análise, sugerimos a seguinte triangulação:

Figura 4 - Triangulação na ponderação de colisão de direitos



A preocupação para com o equilíbrio do sistema normativo que impera como regra, consiste na vinculação do Estado e de seus agentes ao seu cumprimento. Assim, havendo dois direitos fundamentais em colisão é suscitada a análise que carrega a premissa de que não há hierarquia entre

esses direitos. O fato concreto traz consigo as circunstâncias que o envolvem e refletem a materialização das necessidades individualizadas. Assim, aplique-se o direito dos homens para que sejam guarnecidos como cidadãos diferenciados, que compõem coletivos a serem considerados, pensados, e nesse sentido cogitadas, planejadas, implementadas e avaliadas políticas públicas afirmativas de direitos.

Concluimos que todos os elementos acima citados ao serem balizados devem ter como eixo condutor a finalidade precípua dos direitos fundamentais: a dignidade da pessoa humana. Essa é a razão pela qual opera a norma, em conformidade com a justiça social. É o sentido para o qual o direito é reclamado em prol de todos os homens. Saber que está formalizado o direito à educação, ou à liberdade, ou à igualdade, requer a materialização para que a existência digna seja um fato, conforme os ditames da justiça social. É o que reclama a dignidade da pessoa humana: condições mínimas, existência digna na prática a todos indistintamente.

III.3 - A essência da democracia

A democracia é o regime que fundamenta o Estado brasileiro, conforme define a sua Constituição Federal vigente desde 1988, período pós ditadura. Toda a estrutura que se segue no texto da Carta Magna, referenda a democracia e a obrigação de sua preservação nas circunstâncias que venham surgir dentro do Estado Democrático de Direito.

É conteúdo complexo que aqui não pretendemos esgotar, porquanto se relaciona com a organização da vida social e embasa a tese defendida pela política hodierna na maior parte dos governos vigentes. Embora basilar a esses sistemas de governo, é refutada pelos mesmos quando em sua relação com os cidadãos omite, nega, opõe direitos que jamais poderiam ser omitidos, negados ou opostos.

Considerando a importância da discussão, recomendamos o aprofundamento do debate em leituras, dentre as quais indicamos Silva (2000 e 2011).

Distanciados da ideia de esgotar o tema, conforme supramencionado, compreendemos que o cerne da questão que se aplica em nossa análise não está em validar a democracia como premissa, mas em situar a democracia de forma clara entre os cidadãos de direito, ou seja, ponderar sobre qual a essência da democracia a fim de que seja esse um conceito real para que se defina nas relações entre os sujeitos e entre esses e o reconhecimento de seus direitos, tal como pretende a Constituição Federal.

O conceito de democracia, em suma, é governo do povo. Para simplificar a ação de governar, o legislador estabeleceu que “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto

direto e secreto, com valor igual para todos” (CF, 1988, art. 14). Sob a égide dos direitos políticos, a Carta Magna de 1988 ainda concede como direito político o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, nos termos da lei, quando necessário consultar o povo acerca de determinada situação proposta, e pela possibilidade de que pela iniciativa do povo haja proposição de projetos de lei.

A democracia tem como viés de validade a representação do povo para o governo do Estado, representantes esses eleitos pelo voto. Bobbio (2015) destaca que necessário é que o povo se veja em condições reais de escolha, postas quando há liberdade para a escolha, para a emissão de opinião, para reunir-se e associar-se, assim como garantir-se aos cidadãos as condições para avaliar entre o que foi prometido e o que foi realizado. É democracia do poder visível, claro e passível de análise.

Para Silva e Tavares (2013), o conceito de democracia também está diretamente relacionado a liberdade e igualdade (enquanto princípios) e ainda, vinculado aos ideais de fraternidade e de tolerância entre os povos. Corroborando com esse entendimento, Benevides (2004) sugere que democracia é regime político de soberania do povo, assim como de respeito integral aos direitos humanos. É instrumento de afirmação das liberdades individuais e dos direitos fundamentais dos cidadãos. Em sua análise, democracia, paz, direitos humanos e tolerância não se dissociam.

Nesse mesmo sentido, Zenaide (2016) compreende que direitos humanos e democracia andam lado a lado, cabendo o comprometimento do próprio Estado em educar para os direitos humanos.

De acordo com Dallari (2010) a convicção de que o Estado Democrático se tornou o modelo mais acertado a ser seguido teve início no século XVIII, de maneira que “nenhum sistema e nenhum governante, mesmo quando patentemente totalitários, admitem que não sejam democráticos” (Dallari, 2010, p. 56). Elenca a primazia da vontade popular, a liberdade, e a igualdade de direitos como requisitos para que se possa falar em regime democrático.

Certamente, ainda que se afirmem os ideais democráticos, o que certifica se tratar de um Estado Democrático é a capacidade desse para garantir o interesse comum, os direitos fundamentais e a manutenção dos valores que elegem a cidadania como meio de participação popular. A cidadania é aqui considerada a materialização dos direitos do povo, pelo próprio povo no regime democrático.

Ponderando o conceito de cidadania, podemos observar que o direito do cidadão é a própria ideia de cidadania, como observamos na citação abaixo:

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política.

(BENEVIDES, 2001, p. 4)

Preferimos assim como Benevides, entender que a concepção e os direitos de cidadãos ainda estão em construção, aceito por alguns Estados, negada por outros, defendidos pela Organização das Nações Unidas em tantos instrumentos legais de cunho internacionais. O conceito de cidadão revela o conceito de dignidade humana e de preservação de direitos humanitários, assim como direito de participação política livre e consciente.

De acordo com Silva (2000), referendando Dallari em sua afirmativa, os fundamentos da cidadania estão vinculados à participação na “vida pública”, havendo condições para que se faça a participação por meio dos direitos fundamentais individuais. Para o autor “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (Dallari, apud Silva, p. 42).

A cidadania invocada no Estado Democrático de Direito é a cidadania ativa (Silva, 2000), cujos elementos traduzem o envolvimento da pessoa cidadã com a vida política de seu país, compreendendo a política como estrutura que permite a organização das pretensões do fazer democrático a fim de garantir o bem comum.

Dessa forma, a cidadania é parte integrante do conjunto de direitos atribuídos ao homem pelo Estado que abrange a atuação na vida política. Bem mais que o acesso aos bens materiais, o cidadão reconhece que faz parte de uma comunidade e que constrói a história por meio de sua interação com e sobre o meio. Da mesma forma, compreende que o não acesso ou a violação de seus direitos poderá e deverá ser invocada, porque tem consciência de quais são esses direitos, relacionando-os à democracia propriamente dita. A essência da democracia está relacionada à existência e manutenção do Estado Democrático, firmado na soberania popular, por meio do sufrágio universal e do direito de escolha de seus representantes, cujo sentido está na garantia dos direitos fundamentais.

Sendo assim, alcançamos o ponto de tensão que enseja a pesquisa em vogo: o povo cidadão, que não representa aqui uma redundância, mas um conceito a ser levado a cabo, tem consciência do valor de sua participação nesse processo que enreda a vida política do Estado Democrático de Direito? A cidadania é necessariamente validada pela ação consciente. Como defendeu Bobbio (2015) acerca dos elementos essenciais à democracia, a cidadania ativa se materializa pela participação do cidadão no governo resguardada na capacidade de analisar os feitos políticos daqueles que o representa.

Para além de compreender e poder avaliar a política, o cidadão precisa trazer em suas considerações que a sua liberdade de escolha deve ter fundamento na realidade que se apresenta,

nas políticas públicas e as afirmações dos direitos fundamentais, e no desenvolvimento social. Implica sentir-se parte, participante de fato.

Nesse aspecto, não há outra proposta senão aquela empreendida por Silva (2000, p. 55) que nos inspira a defender que uma sociedade democrática é construída pela “formação de uma nova cultura que é permeada pela educação”, a fim de que esses sujeitos elaborem em si mesmo o conceito de cidadania ativa.

A cidadania ativa por sua vez, é aquela forjada com vistas “a romper com a cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista que embasa a formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais” (Benevides, 1991, p. 20). Acreditamos que rompendo com a cultura que debilita a formação do educando, a relação com o conhecimento tomará a dimensão de frutificar na vida desses sujeitos, de maneira a influir numa nova perspectiva de vida.

Da mesma forma que defende Silva (2000), corroboramos para afirmar que a escola é o lugar dessa transformação, o que nos impõe a buscar compreender se e como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã.

III - Educação e Juventude: um caminho para a cidadania ativa

O presente capítulo tem como finalidade ponderar sobre a questão da educação em direitos humanos e o processo de juvenilização da EJA, encontrando no primeiro a expectativa para enfrentar a mudança de perfil dessa modalidade de ensino. Partindo do direito fundamental à educação, buscamos esclarecer as razões que conduzem a relevância da educação em direitos humanos para a elaboração da cidadania pelos sujeitos da aprendizagem.

Não pretendemos esgotar a temática. Para maior aprofundamento no debate, indicamos a Silva

III.1 - Direito fundamental à educação

O direito à educação é um direito social, assegurado na Carta Magna de 1988 e encontra amparo em outras normas que definem seu desenvolvimento, com raízes humanitárias em função da visão internacional desse direito: é princípio de dignidade humana, conforme já defendemos.

Os direitos sociais são Direitos Fundamentais na organização estrutural da CF/88, descritos no Capítulo II. Sob a mesma égide, os direitos sociais transcendem os direitos individuais e alcançam a coletividade. São direitos de segunda geração, convocando o Estado de Bem-Estar Social a posicionar-se e assegurar sua efetiva aplicação, que se inicia no acesso, se assegura na permanência, mas esbarra na efetividade pela fragilidade de seus resultados: sujeitos de direito que não compreendem exatamente o que significa a cidadania.

No rol dos direitos sociais nascidos, o direito à educação ganha corpo e passa a ser difundido como necessidade humana, e, portanto, como direito humano. Em 1948, o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, prega que haja um esforço dos estados para por meio do ensino e da educação atingir a promoção do respeito aos direitos e liberdades garantidos em seu texto. Entende ainda que a educação é uma forma de instrução para “desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DUDH, artigo XXVI). O documento deixa claro em suas linhas que apenas por meio da educação é possível a compreensão dos direitos humanitários e libertários, assim como de formação da consciência cidadã e fraterna, em prol da vida harmônica pela tolerância entre os povos.

Precisamos, entretanto, considerar que não é simples materializar a dignidade sem considerar que cada sujeito é uno e se deparará com formas diversas de viver a própria vida que se relaciona com a oportunidade oferecida pela família, pela comunidade e pela condição física ou

emocional. Afinal, o homem é um ser integral. Assim, embora disponíveis a todos os cidadãos, a invocação maior ou menor aos direitos fundamentais e à dignidade ocorrerá na medida que tal necessidade for requerida - esta se aplica singularmente.

Com isso, a instrução por meio do ensino deve atentar para o fato de que todos são iguais perante a lei, mas desiguais em suas necessidades, em sua própria constituição e em suas experiências. Conforme nos lembra Arroyo (2010), a visão genérica do sujeito e de seus direitos, mais particularmente da juventude em razão do nosso objeto de estudo, radicaliza “o legítimo direito à educação para todos”. Posto de forma tão ampla torna-se abstrato. Importa que o direito de “todos” imaterial se particularize em sujeitos que são concretos”. O que se pretende afirmar é que os direitos fundamentais, embora devam estar disponíveis a todos igualmente, precisa balizar as desigualdades, ou melhor, as individualidades, para garantir a dignidade da pessoa humana aqui defendida.

Candau (2008), em sua discussão sobre a questão dos direitos humanos, educação e interculturalidade, aponta pontos de tensão a serem considerados quando se trata da efetivação dos direitos humanitários, e assim, como Arroyo, alerta para que a relação entre o que é universal e o que é particular seja aspecto a ser levado a cabo. Ainda que tal consideração esteja para uma visão mais genericamente dos direitos, apontamos aqui a sintonia na reflexão desses dois estudiosos.

Arroyo (2016, p. 38) esclarece que “o direito à educação, ao conhecimento, a cultura e a formação de identidades” não está isolado do conjunto de direitos humanos, cujo reconhecimento é obrigatório em nome do respeito aos educandos. É um acervo que não se dissocia dos sujeitos e que não podem ser recortados em suas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual, nem mesmo em suas experiências e conhecimentos já construídos a respeito do mundo, nem de sua visão política ou expectativas. Todos esses elementos somados arquitetam o homem, ou melhor, trazendo para nosso recorte analítico, arquitetam o jovem da EJA.

O grito por essa valoração do homem e a conseqüente materialização do direito aos direitos tem inspirado uma gama de grandes autores à essa discussão. Gadotti (2009) pondera sobre a ausência de evidências na redução das desigualdades promovida pela educação em nosso país. Sua apreciação tem como pano de fundo a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009, tendo como eixo os direitos humanos e a igualdade de direitos entre os povos. Dessa forma, o teórico avalia pela necessária “mudança de paradigma que deve balizar a educação de adultos que está na mudança da concepção deste estudante como sujeito de direito, construtor de saberes, experiente em suas vivências e capaz” (GADOTTI, 2009, p.25).

A novidade é que a relação de transformação pela educação precisa sair da esfera do outro

para a esfera do eu educador, sujeito de direito, cujo papel fundamental está em formar esse homem cidadão. A partir da autorresponsabilização pelo comprometimento, o eu educador sente-se envolvido pelas premissas que compõem o conceito de democracia, cidadania e direitos humanos e traz para si e para sua prática, a ponderação constante para instrução pelo ensino não apenas dos conteúdos historicamente construídos, mas de educação em direitos humanos.

Corroborando com essa perspectiva, Candau esclarece que:

Trata-se de procurar reforçar processos de democratização para que penetrem e transformem os diferentes âmbitos sociais em que se desenvolvem as sociedades latino-americanas. Neste marco de profundas mudanças e transformações de todo o tipo - produtivas, de mentalidades, de exercício da cidadania - devemos, como educadores, questionar-nos sobre o sentido de promover uma educação em direitos humanos e como fazê-lo. (CANDAUI, 1999, p. 3)

A partir da citação podemos observar que a autora propõe a sensibilização diante das violações de direitos que também estão evidentes na escola, havendo assim um posicionamento para quebrar o paradigma histórico de naturalidade dos atos violadores dos direitos dos homens, elaborado para manter alguns poucos no poder e tantos outros subjugados e escravizados por uma visão alienada de poder.

Para usar e gozar dos direitos é preciso antes de tudo um posicionamento para exercitar os mesmos direitos invocados, nesse caso, contando com um excelente aliado para compreender esse universo: o docente. Entretanto, só é possível haver um posicionamento se também houver um conhecimento do que vem a ser os direitos, razão de afirmarmos a necessária manifestação da educação em direitos humanos na rotina escolar.

III.2 - Educação para que jovens?

O cenário da EJA no município de Salvador corresponde ao mesmo cenário desenhado em todo o território brasileiro do momento: a juvenilização é um fato a ser considerado. O aumento da demanda e a expansão de pessoas entre 15 e 29 anos de idade no rol de matriculados reflete que há uma lacuna deixada pelo Ensino Regular diurno.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, último realizado, em Salvador, os jovens negros, compreendidos pelos pretos e pardos, são maioria, sendo 81,4% para 17% declarados brancos.

Tabela 4 - População jovem (15 a 29 anos) do município de Salvador Bahia, por cor ou raça

COR OU RAÇA	QUANTITATIVO	%
Branca	128.076	17
Preta	224.280	29,8
Parda	388.813	51,6
Amarela	10.714	1,4
Indígena	1.903	0,3
TOTAL DE JOVENS	753.786	100

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Os dados do IBGE ainda revelam que são esses sujeitos negros que encontram maior resistência para prosseguir seus estudos em função da necessidade de trabalhar para compor renda em suas famílias, da carência de oportunidades educativas que articulem suas dificuldades sociais, econômicas e culturais de maneira a se sentirem parte de um processo educativo pleno e fluente. As interrupções no processo de escolarização, a desconsideração do próprio potencial e a tomada de decisões equivocadas são os maiores obstáculos vivenciados.

A violência e outras formas de violação dos direitos impostas nas comunidades soteropolitanas têm firmado um caminho tortuoso, difícil de ser atravessado. O censo demográfico revelou um elevado grau de analfabetismo que ainda insiste em rotular a juventude. Um total de 2,9% da população entre 15 e 29 anos de idade se declararam analfabetos.

Esclareça-se que esses dados se referem aos sujeitos que não leem ou escrevem, que se consideram analfabetos e declararam ao Censo esta consideração. Ao ponderarmos a quantidade de jovens que estudam, que estão nas escolas e não conseguem interpretar uma questão, discorrer e transpor para um texto de própria autoria sobre determinada temática com autonomia e fluência ortográfica e gramatical, vemos que a violação do direito à dignidade humana alcança profundidades abissais, refletindo na organização da sociedade de forma cruel e fria.

Segundo Dayrell (2010), esse sujeito jovem tem como interferências na sua condição, a forma como estabelecem as suas relações familiares e até mesmo se já constituiu uma família própria; a cor ou raça, a religião, se produzem renda ou não, e se estão de alguma forma qualificados para o trabalho. O IBGE indica que na pesquisa de 2010 que 130 mil jovens entre 16 e 29 anos trabalham e são responsáveis pelo sustento da família. Essa ocupação com o trabalho é um enfrentamento que distancia a juventude da continuidade dos estudos na Educação Básica, e responde pelas altas taxas de evasão escolar.

O acesso à cultura também é entendido pelo autor como aspecto que interfere na condição juvenil, assim como a sua participação nos grupos e movimentos sociais de sua comunidade. Nesse

último aspecto, Dayrell salienta que “no caso da juventude, é importante destacar que essa postura é alimentada pela falta de estímulo à participação juvenil nas diferentes instâncias, como nos partidos, nos sindicatos e nas administrações públicas” (DAYRELL, 2010, p. 239).

O desinteresse dos jovens sobre a vida política, assim como na participação em movimentos sociais tem raízes históricas, porquanto há uma afirmação velada de que toda a relação com a vida política existe para beneficiar os governantes e não o povo. Há um incentivo a esse modelo de não pertencer ao “mundo da política”, enfatizado no discurso da juventude. Não lhes interessa saber, aprofundar, debater.

No que tange aos movimentos sociais, Dayrell (2010, p. 242) enfatiza que a compreensão desses sujeitos jovens considera que a participação é “uma ação institucional do governo e não como uma atuação dos jovens em outras articulações como movimento estudantil, grêmios, etc”. Ainda dentro dessa perspectiva, Silva (2010) revela sua preocupação com o desinteresse da juventude para com a participação na vida política e entende que deve haver um esforço coletivo e a implantação de políticas públicas para a mudança dessa cultura arraigada.

Ao analisar a implementação de políticas públicas realizadas pelos poderes municipais, Spósito (2006), com recorte em 74 municípios do Brasil, levantou importantes aspectos a serem avaliados sobre atribuímos à juventude uma correspondência entre a sua formação e a sua responsabilidade para com a comunidade. Inicialmente avaliou que o jovem, ser diferenciado pela natureza individual, não está obrigado a provocar transformações em todo tempo histórico e social. Como indivíduo cada um tem seu tempo e sua forma de enxergar o ambiente, não cabendo uma planificação de intenções e resultados.

Segundo a autora, haverá lugar para intervenção, transformação, movimentação do jovem na comunidade, tarefa que não é simples, se forem criadas condições para sentir-se à vontade em ser jovem e reconhecidos como tal, assim como sujeitos de direitos. Ao nosso ver, face a tudo o que fora avaliado, a ação da juventude sobre a comunidade deveria ser um movimento natural, reflexo da compreensão de que cada um é visto como integrante da comunidade também pelos outros atores. Deveria ser um resultado do desenvolvimento próprio de cada sujeito jovem que, ao se sentir realizado, reflete sua identidade e contribuição social.

A escola tem importante papel para favorecer a mudança de compreensão, porquanto é lugar de interação e ampliação de experiências (SPÓSITO, 2005). Seria então papel da escola estimular a participação política, bem como a solidariedade, a tolerância, a construção da sociedade coletivamente, a elaboração de conhecimentos com base no currículo comum, assim como que sejam capazes de discernir que a descrença na realização política justa e igualitária depende se sua

articulação para defesa dos direitos. Todos esses elementos têm o mesmo peso pedagógico na formação do homem cidadão.

Ponderando esse processo de articulação entre o conhecimento produzido pela escola e a formação da consciência cidadã, Souza (2009) aponta que o Brasil caminha em descompasso, com um certo atraso e registra:

Ainda que com certo atraso em relação aos outros países latino-americanos, o Brasil vem acatando as recomendações internacionais. A principal delas talvez seja justamente o fato de se considerar a juventude como um segmento populacional e social específico, a que não se aplicam os conceitos de criança e de adolescente e cujas demandas não seriam satisfatoriamente supridas por políticas setoriais. (SOUZA, 2009, p. 3)

É nessa fronteira que Silva (2000) observa que o interesse pelos direitos dos cidadãos ganhou força nas últimas décadas, essencialmente retomados a partir da Constituição de 1988. Com o resgate da democracia (a partir de 1988) e a produção de documentos e instruções em favor da educação em direitos humanos, em caráter nacional, datados de 1990 em diante, verifica-se a lacuna temporal face à publicação da DUDH. Assim, o atraso indicado por Souza guarda uma íntima relação com a violação de todos os direitos que foi imposta pela ditadura e renasce à medida que a redemocratização ganha força.

Ainda que com atraso, não é outro o entendimento mais plausível senão aquele defendido por Dayrell (2010), Silva (2010), Candau (1999) e Paiva (1997) declarando que se evidencia a necessidade de implantação de ações em educação em direitos humanos, de forma a atender aos sujeitos aprendentes para sua formação num espaço democratizante, dialógico, interessado em instrumentalizar a argumentação, a análise dos discursos e a defesa do seu próprio discurso. Uma tarefa extensa, que demanda empenho e compromisso de todos e, certamente, a compreensão de que todos têm direitos iguais, mas são desiguais na medida de suas desigualdades (Aristóteles).

Os jovens são sujeitos singulares, com forma própria de ver o mundo, a si mesmos e aos demais indivíduos. É um ser envolvido com a tecnologia e que utiliza esse recurso com uma habilidade fenomenal para muitas de suas atividades cotidianas. É também impactado pelas relações fluidas e aligeiradas impostas pela urgência dos dias atuais, o que contribui para que se apressem em decisões muitas vezes não tão favoráveis ao seu próprio desenvolvimento.

Ainda importa destacar que a juventude soteropolitana lida com a violência em escalas alarmantes e enxerga em atos violadores da vida humana, uma rotina quase comum de tão repetidos que se fazem nas mídias locais e nas comunidades mais sofridas pelas guerras de grupos e pelo poder do tráfico. São meninos e meninas que a partir de seus 15 anos engrossam as fileiras da EJA pelo seu insucesso no Ensino Regular, mas que enxergam em cada oportunidade uma possibilidade

de crescimento.

A juventude que em nossa análise compõem a EJA, não é só vulnerável, nem é só produtora de risco à sociedade, nem é apenas carente, muito menos apenas pessoas que não tiveram oportunidade educativa na idade certa. São pessoas, indivíduos como os demais, dotados de pretensões e revestidos de direitos humanos, que são direitos fundamentais e lhes cabem aqui ou ali, e que trazem um sentimento de pertencimento ao contexto democrático do Estado em que estão inseridos.

III.3 - Educação em direitos humanos

Educar em direitos humanos é a tônica para a qual a práxis pedagógica está direcionada hodiernamente. Na EJA o movimento é o mesmo, essencialmente reforçado no sentido de que cidadãos de fato e de direito são o fundamento da existência desta modalidade de ensino. Na prática exercem funções e atribuições sociais elementares a todos os processos que colaboram com a existência da comunidade: produzem renda, escolhem representantes políticos, opinam em situações das mais diversas, ainda que inconscientemente. Esse é motivo suficiente para um alinhamento entre todas as práticas e os direitos humanos, atribuindo à educação em direitos humanos a tarefa de assegurar que haja uma ponderação clara sobre direitos fundamentais e comprometimento político de cada sujeito.

Capucho (2012) defende que há imbricação entre a prática da EJA e da educação em direitos humanos, relação indissociável da qual se espera dialogicidade e posturas colaborativas dos envolvidos, alunos e professores, uma práxis que se organiza em torno da troca de experiências para a construção do conhecimento.

Em suas ponderações, Capucho considera que:

Mais do que compromissada com resultados imediatistas, a EDH se alinha a conhecimentos, memórias, valores, atitudes, comportamentos, práticas cotidianas que necessitam ser articuladas de maneira confluyente, com vistas a ampliar o poder dos indivíduos, grupos e comunidades. Portanto, se mostra compromissada com a escola pública de qualidade social, fazendo-se necessária e urgente. (2012, p. 55).

A partir do fragmento é possível compreender que a voz da autora faz coro com outros estudiosos que pensam a EJA como lugar de empoderamento, à exemplo de Silva (2016) que concebe essa modalidade de ensino como contribuidora de um processo de formação para a cidadania ativa.

Não obstante, Gadotti (2009) concebe o sujeito da EJA como um ser multifacetado e,

portanto, provido de experiências e conhecimentos. Sugere então, que tais conhecimentos e experiências sejam os “mecanismos disparadores” para o processo de ensino e aprendizagem e a dialogicidade instrumento dessa prática (2009, p. 28). Esse é o movimento essencial para educar em direitos humanos.

Nesse sentido, foi planejado e desenvolvido o Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos - PNEDH, publicada pelo MEC/ CNE no ano de 2007, fundamentado em dois eixos estruturantes: o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

De acordo com Silva e Tavares,

Educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (SILVA; TAVARES, 2013, p. 53)

A realização de um documento institucionalizando práticas educativas em direitos humanos resulta de um clamor social, reivindicado principalmente pelos movimentos sociais, com vistas ao cumprimento das normas que asseguram os direitos humanos, tanto no que concerne às normas nacionais quanto às internacionais, as quais o Brasil acolhe em seu ordenamento.

Compreendem um conjunto de tarefas prioritárias a serem consideradas, influenciadas por valores humanistas, coletivizando o sentimento da cidadania ativa, uma vez que todo ato humano reverbera num contexto social e assim deve ser considerado: busca-se uma cidadania planetária. É política pública que se faz no chão da escola.

Naturalmente, os valores defendidos pela Educação em Direitos Humanos - EDH estão em simbiose com os direitos fundamentais, em prol da liberdade, equidade, universalidade de direitos e reciprocidade. A formação de sujeitos de direito é a proposta primeira, de maneira a oferecer instrumentalização para “exercitar o controle democrático das ações do Estado”. (PNEDH, p. 23).

Para tanto, o PNEDH traçou objetivos, dentre os quais cumpre-nos enfatizar que consta “destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito”, atribuição que encontra na escola a parceria mais acertada. O documento busca esclarecer que a uma sociedade com senso de justiça, igualdade e voltada para a democracia é possível, sendo meio para isso a educação em direitos humanos. Sugere a ampliação do debate nos espaços de aprendizagem, assim como de políticas que entusiasmam práticas para a cultura dos direitos humanos.

É esse o sentido para o qual aponta Silva (2000) quando afirma que a democracia se fortalece na compreensão que cada sujeito, enquanto eleitor, compreende seu papel para esse modelo

societário que, em sua opinião, perpassa o exercício do voto. Recepcionamos esse entendimento, assim como a defesa da autora de que o direito de votar foi uma conquista que instrumentalizou o povo para a escolha de seus representantes. Não se percebem como parte integrante desse processo que é a democracia.

De acordo com Candau (2008) existem três dimensões da Educação em Direitos Humanos a serem consideradas: a formação de sujeitos de direitos, considerando as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais; o empoderamento desses sujeitos de direito, a fim de que se reconheçam como elementos importantes na sociedade, partindo da valoração de cada um na comunidade local; e a elaboração de sociedades democráticas de fato, compreendendo que esta é a real forma de construção da identidade do país, lugar onde devem se aplicar os direitos humanitários. (CANDAUI, 2008, p. 289-290)

Educar em direitos humanos é um compromisso coletivo, que conduz o envolvimento dos mediadores dos processos de ensino-aprendizagem em nome de uma prática pedagógica viva, que se estabeleça como instrumento de emancipação, fortalecimento e reconhecimento de si mesmo.

Essas premissas são validadas por Silva (2013) que considera a EDH como uma proposta que não se limita a considerações meramente conceituais e transmissora de conteúdos legais disponíveis. Ao contrário, deve ser impregnada por uma postura “política e ético-valórica”, cabendo a prática dialógica, o alinhamento de ideais com a realidade e a capacidade crítico-reflexiva como lastro da formação cidadã. (SILVA, 2013, p. 56)

Se é necessário educar em direitos humanos, e mais ainda, havendo a vinculação entre EJA e direitos humanos, Arroyo (2016) destaca existir uma ausência do direito à educação, uma vez que o sistema escolar se manifesta segregador, minorando um conjunto de circunstâncias favorável ao desenvolvimento de adolescentes, jovens e adultos pela negação de atestado de escolarização, em sua concepção, direito humano dos mais básicos.

O intervalo existente nos estudos desses jovens e adultos os conduz à EJA para a conquista de certificação; e essa certificação torna-se uma busca por melhores oportunidades sociais, suscitando refletir se a simples entrega de documentação é a representação de garantia do direito fundamental à educação. Educar é formar cidadãos. Requer vivência, capacidade de decisão, reflexão, interação e valorização das contribuições pessoais para uma totalidade de sujeitos com os quais convive. Esses atributos resultam da ação educativa implicada com resultados práticas e com o olhar na valorização do homem enquanto sujeito de sua própria história.

Conforme nos lembra Arroyo (2016), necessário é para além de conceder a certificação tão digna para caminhada evolutiva do homem na sua vida social, ver nesse mesmo homem, aptidão

para ler o mundo e saber-se no mundo, atento à existência de seus direitos e capaz de reivindicá-los a qualquer tempo.

Vemos a necessária articulação entre os conhecimentos historicamente constituídos, próprios dos espaços escolares, e a educação em direitos humanos, ambos relativos à vida cidadã, complementando-se como meio para a emancipação, este último na qualidade de fundamento e, portanto, natural a todos, sem distinção.

Ainda na concepção de Arroyo,

A cidadania compreendida como processos político-pedagógicos que visam a garantia do acesso aos direitos para todas as pessoas, e nós assistir o permanente de sua materialização. É o que podemos denominar de exercícios de direitos. E, o (a) jovem, como ser social, tem papel fundamental como protagonista da sua história e da história da sociedade. É o sujeito da ação intervenção para conquista de direitos ou para reclamação quando da sua não materialização, ou violação. (ARROYO, 2016, p. 59)

Existe um potencial na EDH para envolver as múltiplas dimensões da vida humana que não se resume a um dado momento, mas se desenvolve no tempo e no espaço na mesma forma em que os direitos se consolidam ao longo do tempo.

No mesmo sentido, Di Pierro defende que a educação para formação da cidadania pressupõe o alinhamento dos saberes multiculturais, conforme afirma que:

Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenha um alcance político. Os conteúdos propostos para a formação são afetados por reconstruções dos ideais da modernidade elaborados por diferentes correntes do pensamento social contemporâneo, que valorizam sobretudo a horizontalidade do vínculo pedagógico, a comunicação objetiva e o reconhecimento multicultural, a preservação de uma cena pública que permita a expressão de uma pluralidade de teses e discursos estratégicos provisórios, a resolução pacífica de conflitos e a elaboração democrática de consensos perante os dilemas éticos que afetam a sociedade contemporânea. **É meta sugestiva a direção de formação política para a cidadania democrática que parecem segundo caminhar na elaboração de currículos de Educação de pessoas jovens e adultas.** (DI PIERRO, 2001, p.74) (Grifo nosso)

Para a autora, assim como para Arroyo (2016), a vida escolar é processo formativo que se inclina para objetivos maiores, diretamente vinculados à isonomia do direito à educação, a ascensão social e a postura cidadã. A respeito do conceito de cidadão, parafraseando Gadotti (2009), as experiências educativas consistem num extenso processo de apropriação e de realização tanto do que é compreendido como elementar, quanto do que é efêmero, a fim de subsidiar o cidadão para o exercício da cidadania de maneira crítica.

Requer assim que os modelos pedagógicos desenvolvidos encontrem um formato aberto e receptivo ao reconhecimento do educando em toda a sua riqueza de conhecimentos, nutridos para a participação coletiva na vida que se inicia na fraternidade e compreensão de que é possível ser e

estar agente de sua própria história, apto a direitos e deveres, engajado na dinâmica da construção da democracia.

IV - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

“A dúvida é o princípio da sabedoria”.
Aristóteles

A pesquisa em educação exige do pesquisador envolvimento, clareza e a escolha de um método de pesquisa que desvele o objeto em pauta. In casu, para analisar como e de que forma a formação da consciência cidadã pode ser afetada pela educação, escolhemos a pesquisa de intervenção pedagógica, partindo de uma abordagem qualitativa, tratada numa perspectiva descritiva.

Este capítulo tem o escopo de esclarecer o percurso metodológico, tratando as concepções teóricas da abordagem, meio para alçar uma visão crítica dos parâmetros levantados pelos dispositivos metodológicos utilizados, os contornos da pesquisa delimitados pelos objetivos, as etapas que compuseram o desenvolvimento da investigação.

IV.1 - A abordagem qualitativa na intervenção pedagógica em direitos humanos

A pesquisa de intervenção pedagógica em direitos humanos singulariza os sujeitos participantes e suas experiências de vida. Tal pressuposto demanda do pesquisador uma abordagem que permita não apenas acolher ao caráter subjetivo que envolve a pesquisa, como também reconheça que se faz necessário considerar todos os elementos que envolvem os fenômenos que a subscrevem.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é a mais adequada para compreender a subjetividade e dinamismo que se revelam quando da pesquisa em educação (TRIVIÑOS, 2008). O autor define que a abordagem em comento apresenta possibilidades metodológicas que munem o pesquisador para a flexibilidade na condução da pesquisa e da análise, embora haja procedimentos estabelecidos, favorecendo que o objeto de estudo se revele tal como de fato é.

Minayo (2012) contribui para esse entendimento quando esclarece que a pesquisa qualitativa tem sua importância por favorecer a interpretação dos significados, dos sentidos valorativos, das condutas dos indivíduos. Na mesma lógica, Godoy (2015), destaca que o pesquisador que opta pela pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo bem mais do que com o produto, uma vez que é no caminho que está a fonte para encontrar resposta ao problema.

Os defensores da pesquisa qualitativa apontam como diferencial entre esta e as demais formas de pesquisa a aproximação do pesquisador do seu objeto de estudo, uma vez que tem por atributo a imersão no espaço elencado como lócus para perceber como se aplicam as relações de

produção, de interação e de troca.

A esse respeito, Mazzotti (1998) alude que a interação do pesquisador com o objeto de pesquisa, resultado da imersão supracitada, levam a acertada coleta de dados e informações, fruto da observação, registro e vivência com o cotidiano estudado. As contribuições da autora, nos conduzem a verificar que esse movimento com o lócus contribui para o planejamento e reavaliação dos atos de pesquisa, de maneira a servir com precisão à intervenção pedagógica, além de alimentar a confiabilidade de suas análises.

Consideramos que a escola por si só é um ambiente complexo que reúne interesses, perspectivas e comportamentos individualizados. Cada sujeito aprendente interage com o outro, e, paralelamente, com professores, coordenadores, gestores, funcionários, pais, outros sujeitos que também carregam convicções e intenções diferenciadas. Tantas formas de interação e integração social não poderiam ser apreciadas pela mera análise de números: é tarefa de uma pesquisa qualitativa.

Essa afirmação não desconsidera que a pesquisa qualitativa pode gerar dados ou números. São informações complementares que incrementam e ampliam as expectativas da análise.

A intervenção pedagógica materializada no lócus, em uma abordagem qualitativa, conduz a pesquisa para transformar uma situação encontrada, pois favorece a colaboração entre pesquisador e sujeitos envolvidos, bem como fomenta como resultado um produto que é a ação pedagógica planejada, o que é essencial numa pesquisa implicada no Programa de Mestrado Profissional.

Elaborada com foco nas necessidades interventivas demonstradas pelos sujeitos do espaço de pesquisa, a pesquisa demandou revisões ao longo de sua aplicação para adequação da proposta aos aspectos levantados tanto na fase exploratória, como no desenvolvimento de suas atividades, tendo como finalidade, assim como defende Gil (2010), contribuir para solucionar situações de ordem prática.

No que tange à ação interventiva na pesquisa em educação, Bueno (2015) afirma que o pesquisar/intervir favorece o exame minucioso dos inúmeros e diversos eventos que compõem a rotina escolar. O pesquisador ocupa um lugar diferenciado deixa de ser apenas observador e passa a ser interventor, respeitando as especificidades e variáveis que emergem das relações para com o objeto de pesquisa.

Esse lugar de intervenção emerge como mecanismo de transformação, conforme acima citado, pelas contribuições dos sujeitos envolvidos nesse modelo interativo e colaborador.

O entendimento de Bueno encontra eco nos estudos de Moreira (2006), quando defende que “os problemas podem ser solucionados e as práticas melhoradas” na pesquisa por meio da cuidadosa

e assertiva apreciação do objeto, em ações sem que o juízo de valor do pesquisador seja obstáculo para identificar e traduzir os resultados (MOREIRA, 2006, p. 32).

IV.2 - Objetivos

Mediante os elementos teóricos anteriormente discutidos este estudo elegeu como objetivos de investigação/intervenção:

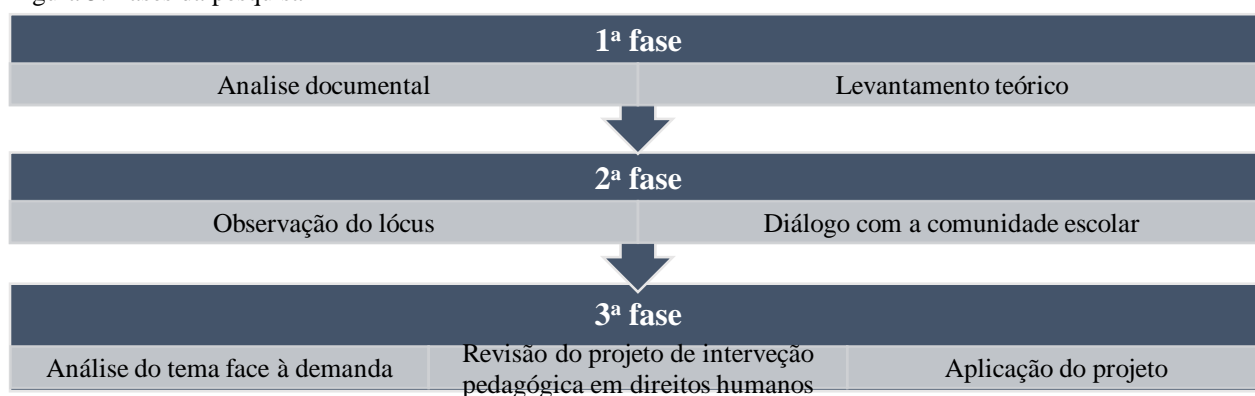
- ✓ Verificar como a ação pedagógica interventiva pode influenciar na formação da consciência cidadã;
- ✓ Identificar as demandas do grupo focal para a compreensão do conceito de democracia;
- ✓ Construir um percurso formativo para a criação de um legado para outros jovens;
- ✓ Apontar sugestões para a formação da consciência cidadã na unidade escolar.

IV.3 - Dispositivos da investigação

Para investigar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia, a pesquisa de intervenção pedagógica em direitos humanos lança mão de dispositivos de investigação, a saber: análise documental, observação e interação com o lócus, entrevista com grupo focal, entrevista com profissionais da EJA, encontros formativos com grupo focal.

A análise documental e observação do lócus são os primeiros dispositivos da investigação aplicados na pesquisa. Com a finalidade de organizar o percurso, organizamos esses mecanismos em fases, a saber:

Figura 5: Fases da pesquisa



A primeira fase da pesquisa fundamentou o lastro teórico necessário às análises e reflexões ara a intervenção pedagógica. Iniciada pelo estudo de contribuições de outros pesquisadores sobre a temática, tem continuidade na análise documental das diretrizes pedagógicas, referenciais curriculares e orientações publicados pelo MEC ou SMED para a Educação de Jovens e Adultos; publicações em Diário Oficial do Município de Salvador; relatórios produzidos pelas Diretorias da SMED ou de suas coordenações; decretos, portarias, resoluções, leis complementares e demais instruções normativas do Município de Salvador disponibilizadas, assim como aqueles de âmbito nacional que reflitam na educação soteropolitana. O Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos e da Escola Municipal de Pesquisa – EMP, também compõe o acervo de documentos estudados.

A segunda, de natureza exploratória, é caracterizada pela imersão na EMP, proporcionando a observação, importante dispositivo de investigação, assim como a interação por meio do diálogo com a comunidade escolar, evidenciando o cenário da pesquisa e sua relação em torno do objeto de estudo. Essa fase foi determinante para guiar a intervenção didática em EDH, da terceira fase da pesquisa, que aqui tem como premissa partir para a formação dos sujeitos do grupo focal conforme as demandas apresentadas nesse momento.

Considerando que a pesquisa tem como grupo de trabalho o grupo focal, iniciamos nossas considerações por esse dispositivo. Segundo Gatti (2012), o grupo focal possibilita a compreensão dos aspectos que constroem a realidade de um grupo determinado, por meio da prática dialética e dialógica, pois é partilha de conhecimento que se dá entre sujeitos e que veicula mediada por moderador. Nesse sentido, destacamos a citação abaixo:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11)

Descreve a função do moderador como um estimulador dos processos,

Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos do trabalho em grupo (...) Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com grupos, mas criando condições para que se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente. (GATTI, 2012, p. 9)

Com o grupo focal indicado, a entrevista é importante dispositivo de investigação,

compondo a fase exploratória. De acordo com Gil (2008), a entrevista é meio de “interação social” adequada para identificar o que os entrevistados compreendem sobre o tema, bem como o que dele esperam e suas experiências. “É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109).

Optamos pela entrevista por pautas, a fim de permitir que os entrevistados possam discorrer a respeito da temática a partir de pontos que apresentados, podem ser livremente abordados pelos entrevistados. Permite assim ao entrevistador perceber nuances que talvez perguntas elaboradas deixassem passar.

Segundo Gil (2008), a entrevista por pautas se caracteriza por apontar “pontos de interesse” elencados pelo pesquisador à medida que as narrativas vão sendo expostas pelos participantes que são conduzidos pelo pesquisador em determinado caminho. A este último, compete trazer de volta o processo dialógico caso se perceba que a direção se distancia da temática.

Assim, a referência desse modelo de entrevista está na espontaneidade e liberdade, importantes aspectos quando tratamos de democracia, cidadania e direitos fundamentais com a juventude da escola pública hodierna, em razão de se tratar de temáticas consideradas pouco comuns nos debates de suas rotinas.

A formação é outro dispositivo de singular importância para a pesquisa. Os encontros formativos visam estabelecer um vínculo entre os educandos e os conteúdos do projeto de intervenção: cidadania, democracia, direitos fundamentais e direito à educação; culminando, enquanto perspectiva, na contribuição para disseminação da consciência cidadã para os outros cidadãos.

Assim sendo, torna-se elementar que a ação interventiva seja de natureza teórico-prática, vivências integradoras que apresentamos na materialização da pesquisa com expectativa de que se manifestem na vida de cada participante como uma oportunidade educativa transformadora.

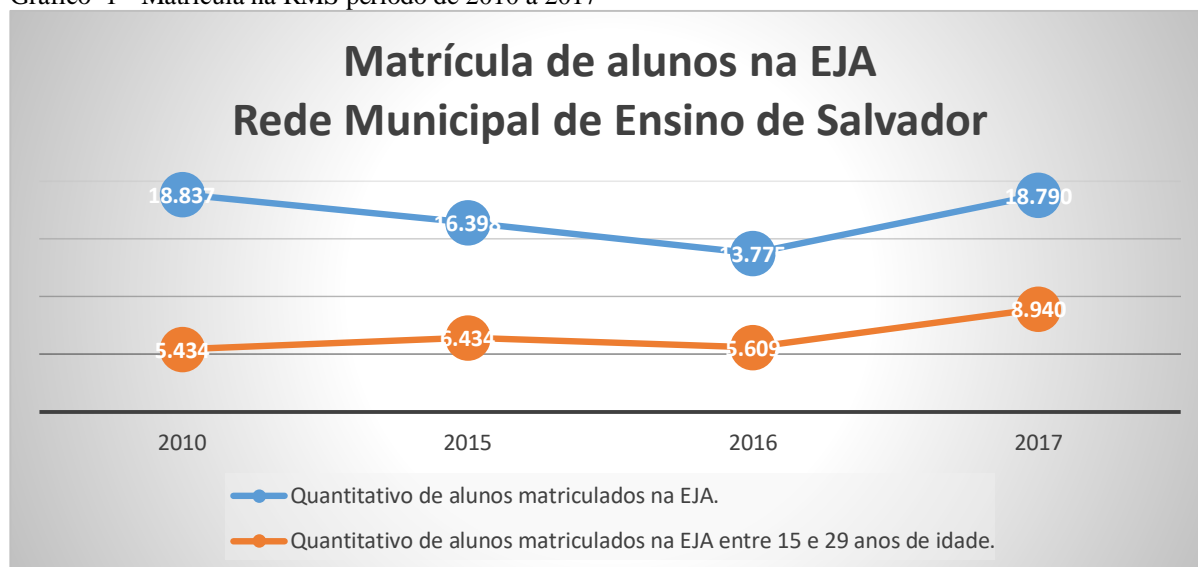
IV.4 - Cenário da pesquisa

A pesquisa de intervenção pedagógica em direitos humanos ocorreu em uma escola pública da Rede Municipal de Salvador, no período de março a julho de 2017, escolhida pela oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental Séries Finais.

A seleção dessa unidade de ensino, especificamente, se deu pela quantidade de jovens entre 15 e 29 anos de idade que compõem as turmas da EJA, conforme indicação da Coordenadoria de Acompanhamento da Diretoria Pedagógica/SMED.

A esse respeito, a Rede Municipal de Salvador apresentou dados de matrícula para os períodos de 2010 a 2017,

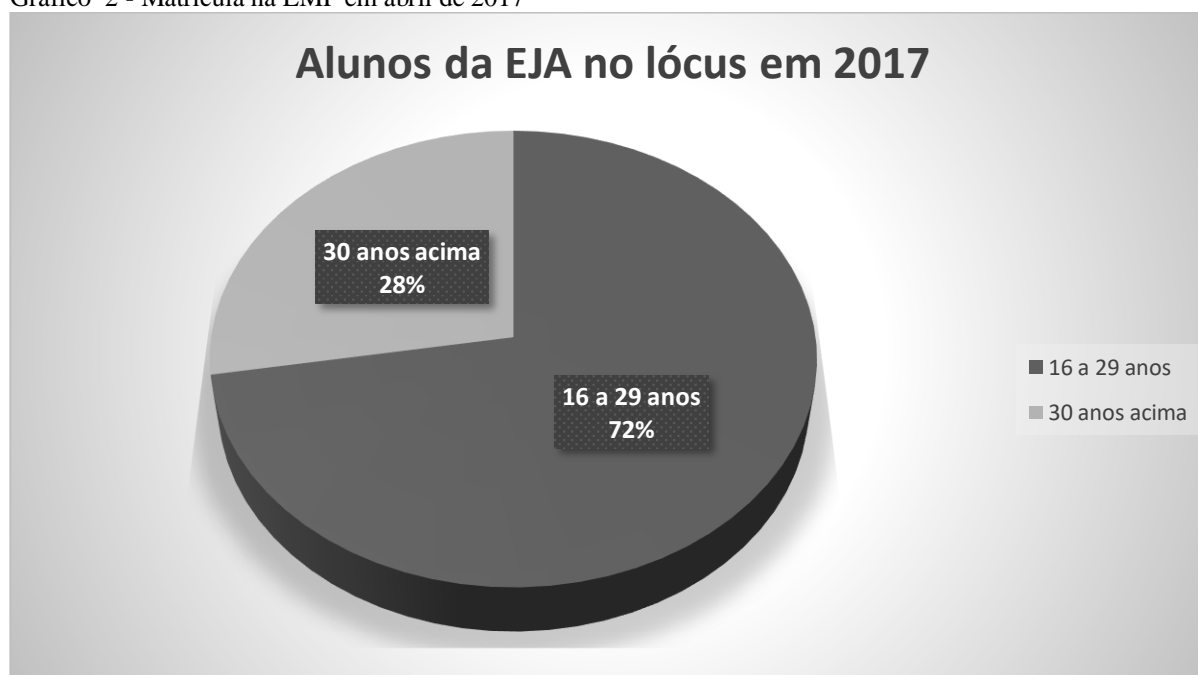
Gráfico 1 - Matrícula na RMS período de 2010 a 2017



Fonte: Equipe da Matrícula/ Coordenadoria de Suporte e Monitoramento/ Gerência de Gestão Escolar/ Diretoria Pedagógica/SMED – Agosto/ 2017

Face à análise dos dados anteriores, a escola selecionada apresenta interessante quantitativo de jovens matriculados e frequentando, segundo se esclarece no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Matrícula na EMP em abril de 2017



Fonte: Equipe da Matrícula/ Coordenadoria de Suporte e Monitoramento/ Gerência de Gestão Escolar/ Diretoria Pedagógica/SMED – Abril/2017

Esse foi o elemento que materializou a nossa escolha: 118 jovens (72%), para 45 adultos (28%) educandos matriculados num universo de 163 estudantes no ano de 2017.

A Escola se localiza num bairro com universidades, clínicas, grandes comércios, condomínios bem estruturados, em uma rua principal da Gerência Regional Orla⁴ de Salvador, privilegiado em estrutura, localização e organização. Entretanto, a sua clientela é originada especificamente das comunidades que se firmaram no entorno, cujo nível econômico é considerado baixo, assim como o acesso à cultura, e oportunidades educativas.

Composto por seis salas de aula, o espaço físico é agradável e organizado, contudo prejudicado pela inexistência de uma área de convivência que possa receber todos os alunos para momentos de reunião, encontros e outras atividades dessa natureza. Contudo, possui condições estruturais medianas para o atendimento ao Ensino Fundamental Séries Finais, em três turnos de funcionamento, incluindo-se uma quadra descoberta onde são realizadas as atividades recreativas e curriculares.

IV.5 - Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados em conformidade o recorte etário de 15 e 29 anos, fase declarada para sujeitos jovens segundo a Lei n.º 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude. A partir desse critério, foram tomados como referência para que escola pudesse indicar os membros do grupo focal: 1 – educandos oriundos do ensino regular e regularmente matriculados na EJA, turno noturno. 2 – disponibilidade e interesse para participar do grupo focal.

IV.6 - Oficinas Pedagógicas

O projeto aqui apresentado foi desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas que, na concepção de Freire (2001), trata-se de encontros formativos com o objetivo de criar oportunidades para a ação-reflexão-ação e transformação das relações de conhecimento entre os participantes e os conteúdos aplicados. A pertinência da proposta de desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica em direitos humanos por meio de oficinas, encontra guarida nas ponderações e considerações de Candau (1999), reconhecendo como ação afirmativa da EDH. Sobre essa proposta, o autor esclarece que:

⁴ Gerência Regional Orla – órgão descentralizado da Secretaria Municipal de Educação de Salvador que atende a 40 escolas municipais. Tem como função subsidiar pedagógica e administrativamente as unidades de ensino. Fonte: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAU, 1999, p.11)

A partir do fragmento destacado, podemos observar que para Candau a educação em direitos humanos exige implicação pedagógica e enfrentamento das dificuldades, repensando a educação e a sociedade.

De natureza dialógica, as oficinas desenvolvidas na pesquisa em direitos humanos partem da leitura de mundo de cada sujeito, portanto, da vida cotidiana, para a inserção dos conteúdos levantados no processo formativo. A lógica está no contraste entre o que se sabe e o que se pode aprender com o outro, estimulando, antes de tudo, a capacidade de escutar e ser escutado, de considerar e ser considerado no movimento de construção de uma nova realidade que se inicia pela transformação dos saberes.

V - A intervenção pedagógica em direitos humanos como instrumento de pesquisa

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Paulo Freire*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil recebe anualmente um quantitativo cada vez maior de jovens em busca de uma nova oportunidade de aprendizagem. Estes estudantes modificam o perfil desta modalidade de ensino, e, conseqüentemente, exigem da escola um novo paradigma em relação à sua educação. Não são adultos que retornam à escola: são jovens que passam do diurno para o noturno, ou jovens que interromperam suas vidas escolares e decidem dar continuidade num novo momento.

A mudança do perfil de alunos da EJA é fator que merece reflexão constante. Preocupamo-nos com o currículo, com os conteúdos a serem abordados, a fim de que possam instrumentalizar a pessoa do educando. Preocupamo-nos ainda com o quanto esse currículo pode influenciar em suas formações para a vida cotidiana e o quanto tal instrumentalização proporciona uma melhora em suas condições de vida e de sua leitura de mundo.

A condição de ser jovem impõe uma dinâmica diferente ao ambiente escolar, porquanto é notório um protagonismo que revela suas pretensões para consigo mesmo, sejam quais forem os seus campos de interesse. Importa que esses jovens venham a adquirir na sua trajetória de vida os elementos necessários para que seus projetos pessoais e sua capacidade de intervenção social ganhem contornos mínimos para o pleno gozo dos direitos fundamentais assegurados constitucionalmente.

V.1 - Razões do movimento interventivo na EJA: fundamentos teóricos

Parafraseando Cunha Junior (2010), a declaração dos direitos fundamentais é imprescindível para a realização da pessoa no que se refere aos âmbitos material e espiritual, bem como para que a sociedade possa sazonar a cultura democrática. Dessa forma, natural é que existam garantias a esses direitos.

O direito à educação do jovem é direito fundamental e nosso objeto de interesse. Neste ponto o projeto de intervenção pedagógica encontra razão para seu desenvolvimento, pois pela própria natureza viabiliza enxergar os processos e interações que ocorrem na relação entre os atores do espaço de aprendizagem, fornecendo subsídios para que esses aprendentes jovens, na medida de suas necessidades, sejam afetados diretamente para a elaboração da cidadania ativa, confrontados

pela ação docente.

In casu, oferece os elementos necessários para que seus projetos e sua capacidade de intervenção social sejam de fato e de direito conscientes, produtivas e resultem positivamente no desenvolvimento próprio e do grupo social no qual interferem diretamente.

As possibilidades de vivenciar a aprendizagem são inúmeras, e se fazem desde o nascimento do homem em todas as circunstâncias. Contudo, é na escola onde há a formalização do conhecimento a ser construído, ambiente que existe para fomentar o desejo de aprender. Pela aprendizagem, vem o conhecimento de si mesmo e do outro. Pelo conhecimento, surgem possibilidades e se quebram as amarras que impedem a liberdade.

Quanto a liberdade, corroboramos com Sen (2012) o entendimento de que é elementar ao exercício de direito e ao reconhecimento da dignidade. A realização dos sujeitos no contexto de suas vidas são oportunidades disponibilizadas por prévia liberdade de vivenciá-las.

Subsidiando nossas ponderações, é inequívoca a relação entre os direitos fundamentais, a liberdade e dignidade da pessoa humana (CUNHA JR, 2010). O surgimento dos direitos fundamentais decorreu da necessidade de preservação do homem enquanto ser racional, dotado de personalidade, valores, capacidades que o diferencia dentre os demais seres existentes.

Por essa razão, além da certeza de que é preciso dar conta de um currículo, a escola precisa atender aos demais aspectos imbricados nas ponderações sobre o de sujeito de direito, bem como os deveres inerentes. O educando precisa compreender-se como indivíduo que atua num contexto social e que é parte integrante desta teia de produção que é a sociedade.

Ponderamos ainda nas reflexões de Freire quando afirma:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação invólucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior com que os homens cheguem à razão da realidade. (FREIRE, 2007, pp. 148-149)

Importa considerar a EJA de maneira contextualizada, com o pé no chão da escola e as reflexões na vida. Ao nosso ver, esse movimento se replica quando utilizamos como recurso a intervenção pedagógica nessa modalidade de ensino, com ações que produzem a reflexão e a ação no lócus.

Partimos para a pesquisa proposta com a premissa de que a educação precisa materializar a emancipação do sujeito que a vivencia, o que só se faz de forma clara quando o espaço educacional o enxerga sujeito de direito. Deve favorecer a formação das condições necessárias para que cada educando aplique na vida cotidiana o conhecimento científico sobre o qual se debruça no processo de ensino e aprendizagem. É preciso ensinar o educando a ler o mundo com altivez e clareza, um

grande desafio para o educador.

Esta premissa tem grande expectativa de efetivação pela educação em direitos humanos, pela qual se pode promover uma reflexão acerca da referência do direito a que deve se apegar o cidadão, respeitando a si mesmo e aos demais indivíduos, para além de conceber que é um sujeito de direito. Apoiamo-nos ainda nos estudos de Silva e Tavares, quando afirmam:

Assim compreendemos que a educação baseada na formação cidadã possui um papel essencial neste cenário: busca a conscientização da pessoa enquanto sujeito de direito, apoiada nos conhecimentos da ação em favor dos direitos humanos, onde se aprenda a respeitar o ser humano em sua totalidade, em sua liberdade e em sua dignidade, evitando problemas culturais de discriminação, de racismo, de preconceitos, de intolerância e de violência social. (SILVA e TAVARES, 2011. p. 17).

Para as autoras, a formação em direitos humanos é meio para alcançar a cidadania ativa, espaço no qual se exercita a vida cidadã, estabelecendo um lastro para “um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos” (SILVA e TAVARES, 2011. P. 18). Com isso, a pesquisa propõe unir educação em direitos humanos e intervenção pedagógica, esta última pela criação de possibilidades para confrontar a realidade, a subjetividade em cada participante e a produção de novos conhecimentos pelas interações propostas nas oficinas. A escolha do método se deu com ênfase na concepção de que a que a educação e seus processos são dinâmicos, assim como o estado de juventude exige dinamismo, o que requer que as propostas de pesquisa em educação contenham essa mesma característica.

Com vistas a definir o valor da intervenção pedagógica, lançamos mão dos esclarecimentos acerca da pesquisa-intervenção, que muito bem sustentam nossos anseios quando afirma,

A cientificidade, nessa nova proposta, tenta abarcar a complexidade, e se efetua na sustentação dos planos de análise que compõem a realidade, nos jogos de forças que atravessam nós mesmos, pesquisadores, nossos objetos de estudos, as instituições, o campo do social, os quais são percorridos, transversalizados por forças de produção, reprodução e anti-produção, moleculares e molares. Estamos, pois adentrando uma concepção de ciência que em muito se distancia das fórmulas mecanicistas que o século das luzes fez afirmar como ciência por excelência. (PAULON, 2003. p. 92)

No mesmo sentido, Castro (2008, apud BESSET e CASTRO, p. 21) esclarece que a pesquisa científica com a juventude obriga o pesquisador a esclarecer o objeto de estudo à luz da especificidade dos sujeitos envolvidos, assim como revelar sobre os reflexos culturais e sociais sobre no âmbito dos resultados observados.

A intervenção desnuda o objeto de observação em seu processo e não apenas em seus resultados. Resta claro que circunstâncias pontuais não dão conta de promover uma nova consciência: a consciência democrática. Urge o comprometimento coletivo e o engajamento da escola nessa perspectiva complexa, mas possível, incidindo sobre o contexto social, cultural,

político e econômico desses brasileiros que são os nossos educandos.

É aqui nesse ponto que a intervenção pedagógica em direitos humanos abre espaço para o projeto de intervenção pedagógica em EDH e encontra objetivos mais penetrantes que, em suma, pretendem responder ao objeto da pesquisa.

V.2 Objetivos da Intervenção Didática em Direitos Humanos

O objetivo geral do projeto intervenção pedagógica é responder ao objeto de pesquisa analisar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia.

Neste cerne, são objetivos específicos: compreender as histórias de vida dos participantes e o que os conduziu a eleger a EJA como meio de conclusão de seus estudos; identificar os conhecimentos prévios quanto aos conceitos de educação, cidadania, democracia e direitos humanos; fomentar a formação da consciência democrática por meio de oficinas formativas; subsidiar os participantes na realização de dois eventos sobre direitos humanos envolvendo toda a unidade escolar.

O projeto realizou o aprofundamento dos conceitos de cidadania, democracia, direitos fundamentais e direito à educação, com fundamento no objeto de estudo e nas principais demandas originadas no grupo focal, com vistas à consolidação da consciência democrática dos sujeitos participantes. Se materializa em uma proposta de formação para os educandos no lócus, levando em consideração suas expectativas e inquietações.

V.3 Percurso metodológico da intervenção pedagógica em direitos humanos

Os procedimentos metodológicos implementados na intervenção pedagógica foram ajustados à medida que suas oficinas foram aplicadas, com vistas a corresponder às necessidades e expectativas do grupo focal.

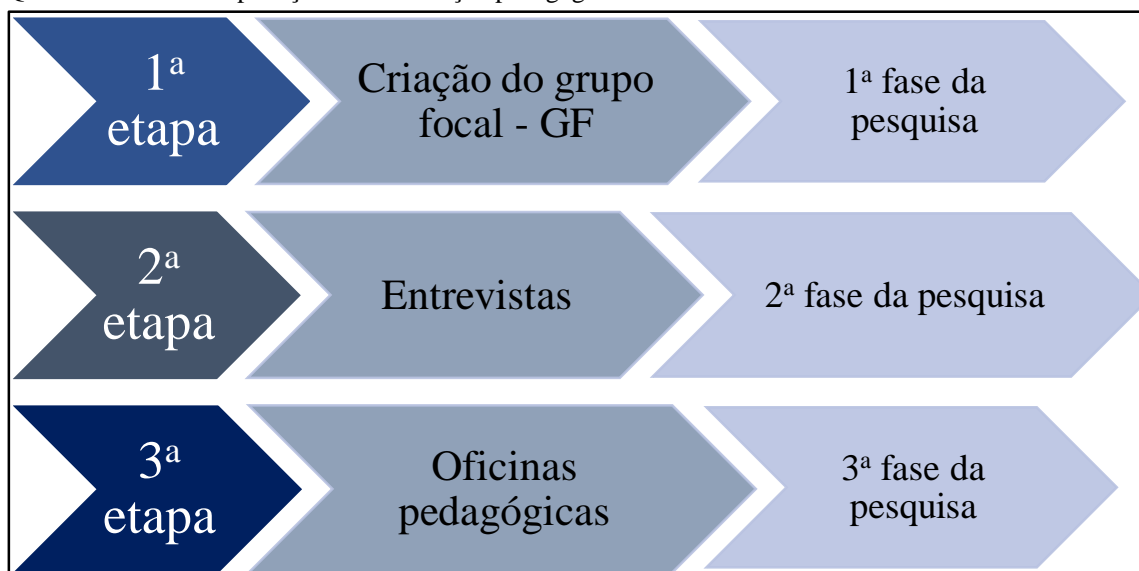
A flexibilidade no planejamento nos permitiu ampliar a discussão e interação entre os sujeitos da pesquisa, oferecendo para a análise valiosas informações das relações cotidianas face aos aspectos científicos levantados neste processo.

Dentre as principais dificuldades apontadas, encontramos a infrequência de alguns educandos do grupo focal e o tempo destinado para as formações, considerado justo face ao debate. Por outro lado, fomos oportunizados com a valorização da unidade escolar em relação ao nosso

trabalho, de maneira a termos um projeto pedagógico para todo o ano de 2017 proposto e desenvolvido pelos educadores da unidade escolar com o tema cidadania, repercutindo muito positivamente no alinhamento da nossa proposta.

Organizamos o desenvolvimento da intervenção didática em três fases para realização do cronograma de ação.

Quadro 2 - Fases da aplicação da intervenção pedagógica com o GF



A organização ora posta se pautou no alinhamento entre o projeto de intervenção pedagógica e o projeto pedagógico: “Nenhum homem, nenhuma mulher é uma ilha”, planejado para o segundo semestre do ano letivo de 2017, estabelecendo a necessária relação entre a proposta pela pesquisa oferecida e o fazer pedagógico da educação em direitos humanos. Foi traçada uma singular parceria com a unidade escolar, com total acolhimento do projeto para a EDH seguir no ano letivo como uma ação própria da Escola.

Silva (2000) ressalta que o trabalho colaborativo para o enfrentamento das questões que se levantam no espaço da escola como dificuldade contribuem para práticas bem-sucedidas. Dessa forma, a realização da pesquisa cumpriu um cronograma planejado juntamente com a gestão e coordenação da escola, sendo um verdadeiro prazer como pesquisadora a contribuição tão valiosa desses pares. Por meio dessa produção colaborativa chegamos ao consenso de que o projeto de intervenção pedagógica no primeiro semestre casaria com o projeto pedagógico pensado pela escola para o segundo semestre, conforme acima citado.

Desse movimento de discussão, acordamos,

Tabela 6 - Cronograma de ação da intervenção pedagógica

	Planejamento das ações da Pesquisa	Indicação do GF	Sensibilização do grupo focal	Entrevista por pautas	Formação dos educandos – oficinas pedagógicas	Evento em EDH – Grupo Focal
FEVEREIRO	30 dias					
MARÇO		15 dias				
ABRIL			1 dias	1 dia		
MAIO					4 meses – 1 encontro formativo por semana, com carga horária de 1 hora e 20 minutos.	
JUNHO						2 dias - 1 dia por evento com carga horária de 2 horas cada.
JULHO						

V.4 - Criação do GF: o princípio da ação

Segundo os critérios pré-estabelecidos, coube à EMP indicar os sujeitos que deveriam compor o grupo focal. Em fevereiro de 2017, iniciamos o diálogo com a equipe gestora e coordenação pedagógica para que pudessem verificar educandos oriundos do Ensino Regular, com idade entre 15 e 29 anos e que almejassem fazer parte da pesquisa.

Estabelecido um prazo para verificação desses educandos, a EMP passou a ponderar sobre as indicações.

Fora decidido contemplar educandos mais jovens, a fim de auxiliar esses sujeitos a se encontrarem com maior facilidade na Educação de Jovens e Adultos. Adolescentes com idade entre 15 e 18 anos de idade foram indicados. Apenas uma aluna, dentre esses, tinha mais de 20 anos de idade. Seu pedido para participar nos surpreendeu e motivou. Estava interessada nos conteúdos e possibilidade de melhorar seu desempenho acadêmico por meio das leituras, interações e contribuições. Desejava ser notada pelos professores da escola como alguém disposto a dar o seu melhor nesse que era seu último ano na Escola.

Compondo o grupo focal agora tínhamos:

Tabela 7 – Caracterização dos membros do GF

Educandos ⁵	Idade em 07/04/2017	Série	Modalidade
Ítala	16 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Jaime	16 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Marcones	17 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Tereza	23 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Moisés	18 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Ena	15 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Kauan	17 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Marlos	18 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Henrique	18 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Ricardo	16 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Carlos	17 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno
Carine	16 anos	TAP V – EF/Séries Finais	EJA - Noturno

Fonte: Nomes fictos. Dados reais, segundo registro de matrícula 2017/EMP

O GF participou de uma reunião de sensibilização e apresentação da Pesquisa, elementar para o desenvolvimento das ações planejadas, uma vez que enquanto sujeitos de direito lhes cabe compreender o processo para o qual foram convidados. Ademais, se o desejo de participar da pesquisa foi critério para participação, envolvê-los é meio de integração com as ideias que seriam discutidas.

V.5 - Entrevista por pauta

A entrevista por pauta foi realizada coletivamente. Optamos pela realização de entrevista coletiva, conforme já explicitado, a fim de criar um ambiente colaborador, no qual os sujeitos pudessem interagir entre si à medida que expunham suas opiniões. Para tanto, contamos com o singular suporte da EMP com a qual dialogamos sobre a proposta de levar para a entrevista seis educandos, de maneira a aproveitar melhor o tempo planejado para esse momento. Acreditamos que esse quantitativo seria uma boa representação para o grupo focal e permitiria que os educandos pudessem dispor de maior tempo para expor suas ideias.

O objetivo dessa entrevista estava em compreender as perspectivas e expectativas do grupo focal em relação à temática levada pelo projeto de intervenção pedagógica, assim como promover a aproximação do pesquisador com o grupo focal.

A partir dessa discussão, realizamos a revisão do projeto de intervenção, permitindo a

⁵ Nomes fictos em respeito às normas de pesquisa científica – Resolução CNS n.º 466/12

aproximação com os desejos dos participantes.

O grupo convidado para a entrevista expôs suas impressões sobre: 1 – Escolha da EJA para completar a educação básica; 2 – Democracia; 3 – Cidadania; 4 – Projeto de Vida ou projeto pessoal.

Com o consentimento dos educandos e de seus responsáveis, procedemos a gravação, perfazendo 120 minutos de diálogo sobre os pontos da pauta, resguardando o sigilo sobre os autores das falas, indicando nomes fictos conforme tabela 6, considerando as normas para trabalhos científicos e os direitos individuais. Por escolha, realizamos apenas uma sessão de entrevista, uma vez que teríamos os encontros formativos para dialogar sobre o tema.

Realizamos a transcrição de próprio punho, escutando atentamente as considerações.

É preciso atentar para o fato de que no tempo destinado para escuta dos educandos vivemos momentos nos quais não se sabia o que falar, ou não se desejava falar, situação respeitada pela pesquisadora, considerando experiências anteriores com jovens que não demonstraram interesse ou conhecimento sobre o tema.

Nosso intuito era aproximar, exercitar a reflexão e a fala, embora se tratasse de uma entrevista, se tratou de um momento de aprendizagem, de formulação de expectativas, nos surpreendendo pela recepção do projeto de formação pelos participantes.

Na análise dos dados coletados na entrevista, nos inspiramos em Silva (2000) que utilizou a técnica de análise temática referenciada em Bardim (1979) e Minayo (1994), de maneira que categorizadas, apreciamos o entendimento dos sujeitos participantes na forma que se apresentava, para em seguida proceder ao contraste entre essas informações e o lastro teórico levantado na pesquisa.

V.6 - Oficinas pedagógicas

Na realização das oficinas pedagógicas tomamos como referência teórica as contribuições de Candau (1999) assim como as análises da entrevista por pauta enquanto ponto de partida para os conteúdos a serem discutidos nos encontros formativos. Esses encontros foram realizados no período de abril a julho de 2017, pelo período de 1 hora e 20 minutos cada.

Organizamos os momentos no espaço da escola, no turno noturno, com o apoio do grupo docente uma vez que os educandos estavam nesse movimento paralelo ao das aulas, dado que o grupo não dispunha de tempo para realização do processo formativo no turno diurno, em razão de seus compromissos na produção de renda. Excepcionalmente, dois encontros foram realizados no período da tarde, devidamente acordados com os participantes, mas com quórum baixo em relação

às expectativas.

Aspecto a ser considerado é o caráter lúdico que se reconhece na dinâmica da oficina pedagógica. Inevitavelmente, as ações empreendidas são envolventes, evidenciando a necessidade de inovar o fazer pedagógico para alcançar o objetivo pré-estabelecido.

Passamos, a seguir, a descrever minuciosamente o conteúdo da intervenção realizada.

Oficina 1: Cidadania? O que é?

Quadro 3: Objetivos da oficina 1

<p>COMPREENDER O SIGNIFICADO DE CIDADANIA</p> <p>ESTABELEECER RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO E OS ATOS DOS INDIVÍDUOS NA SOCIEDADE</p>
--

1º momento: Acolhimento

- Cada participante recebe um cartão para escrever seu nome da forma que melhor lhe entender. São dispostos lápis e canetas coloridas.
- A pesquisadora procede então ao acolhimento e pede para que cada participante fale seu nome e um pouco sobre si.
- Inicia-se com mediação da pesquisadora, um diálogo sobre identidade, diferenças, igualdades, diversidade. O grupo após o diálogo reflete sobre a identidade e conclui coletivamente uma visão conceitual.

2º momento: introdução ao conceito de cidadania

- ✓ A pesquisadora introduz a temática da oficina, apresentando um vídeo para ponderação. “O melhor vídeo de cidadania que já vi”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gEJ0d68OIZw>.
- ✓ O grupo discute suas impressões sobre o vídeo. Plenário: o grupo relaciona as análises individuais com práticas cotidianas dos homens em sociedade. “Há implicações entre as minhas escolhas e atitudes e a sociedade na qual eu vivo?”

Lanche: momento de entrosamento

3º momento: aprofundando o conceito

- A pesquisadora apresenta os conceitos de cidadania defendidos por Aurélio (2017), Dallari (2017) e Freire (1992). Exposição dialogada com o auxílio de Datashow.

Palavra derivada de cidadão, que vem do latim civitas. “Conjunto de direitos atribuídos ao cidadão” ou “cidade”.

Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre. Habitante de cidade. (Dicionário Aurélio).

Dalmo Dallari: “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/oque_e_cidadania.html

Paulo Freire: “as chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.” (Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra, 1992).

4º momento: Avaliação do encontro

- A pesquisadora solicita que os educandos exponham suas impressões sobre o encontro.

Oficina 2: Cidadania para quê?

Quadro 4: Objetivos da oficina 2

<p>APROFUNDAR O CONCEITO DE CIDADANIA</p> <p>CONHECER OS SENTIDOS DA CIDADANIA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL</p>
--

1º momento: Acolhimento

- Os participantes recebem um doce para que possam entregar para um colega a sua escolha.
- A pesquisadora conduz o grupo a recordar os conhecimentos discutidos no último encontro.
- Convite para os participantes contrastarem os conceitos aprendidos anteriormente e as concepções de Aristóteles e Emanuel Kant. Apresentação dos autores como filósofos, sujeitos que dedicaram sua vida a pensar a existência das coisas.
- Diálogo no grupo sobre o pensar sobre o conceito das coisas. Pensamos no conceito de cidadania na nossa rotina? Diálogo para abertura de posicionamento político.

Lanche: momento de entrosamento

2º momento: a cidadania na Constituição Federal de 1988

- ✓ A pesquisadora apresenta ao grupo focal as citações do termo cidadania na Constituição Federal de 1988 e convida o grupo a dialogar sobre o sentido jurídico de cada citação.
- ✓ Exposição dialogada com o suporte de datashow e xerocado para anotações e questionamentos.

Quadro 5 – Cidadania na Constituição Federal de 1988

Pauta	Artigo CF/88
Cidadania como fundamento do Estado	Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.
Cidadania como direito fundamental	Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania ; LXXVII - são gratuitas as ações de <i>habeas corpus</i> e <i>habeas data</i> , e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania.
Poder de legislar sobre cidadania	Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XIII - nacionalidade, cidadania e naturalização;
Medida Provisória e cidadania	Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional. § 1º É vedada a edição de medidas provisórias sobre matéria: I – relativa a: a) nacionalidade, cidadania , direitos políticos, partidos políticos e direito eleitoral;

Cidadania, poder delegado e poder do povo	<p>Art. 68. As leis delegadas serão elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar a delegação ao Congresso Nacional.</p> <p>§ 1º Não serão objeto de delegação os atos de competência exclusiva do Congresso Nacional, os de competência privativa da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, a matéria reservada à lei complementar, nem a legislação sobre:</p> <p>I - organização do Poder Judiciário e do Ministério Público, a carreira e a garantia de seus membros;</p> <p>II - nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais;</p>
Cidadania e direito à educação	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>

4º momento: Avaliação do encontro

- A pesquisadora solicita que os educandos exponham suas impressões sobre o encontro.

Oficina 3: A cidadania e eu

Quadro 6: Objetivos da oficina 3

- APROFUNDAR A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA CIDADANIA NA CF/88
- PONDERAR OS SENTIDOS DA CIDADANIA PARA AS COMUNIDADES LOCAIS

1º momento: Acolhimento

- Os participantes são acolhidos pela pesquisadora que sugere a cada um falar sobre como passou a sua semana.
- A pesquisadora conduz o grupo a recordar os conhecimentos discutidos no último encontro. Lembra que a Constituição Federal se trata de conteúdo que nem sempre faz parte da rotina dos brasileiros. Abre-se um diálogo sobre esse aspecto.
- É perguntado ao grupo de que forma esse conteúdo pode fazer constar dentre os discutidos em sala de aula. Solicitação de sugestões.

2º momento: a cidadania na Constituição Federal de 1988

- ✓ A pesquisadora apresenta ao grupo focal um breve histórico das constituições federais no Brasil. “Quantas constituições tivemos na história do Brasil?” Advinha com premiação para quem chega perto ou acerta sete constituições federais.

- ✓ Exposição dialogada com o suporte de datashow e xerocado para anotações e questionamentos.

Figura 6 - As constituições Federais de 1824 a 1937

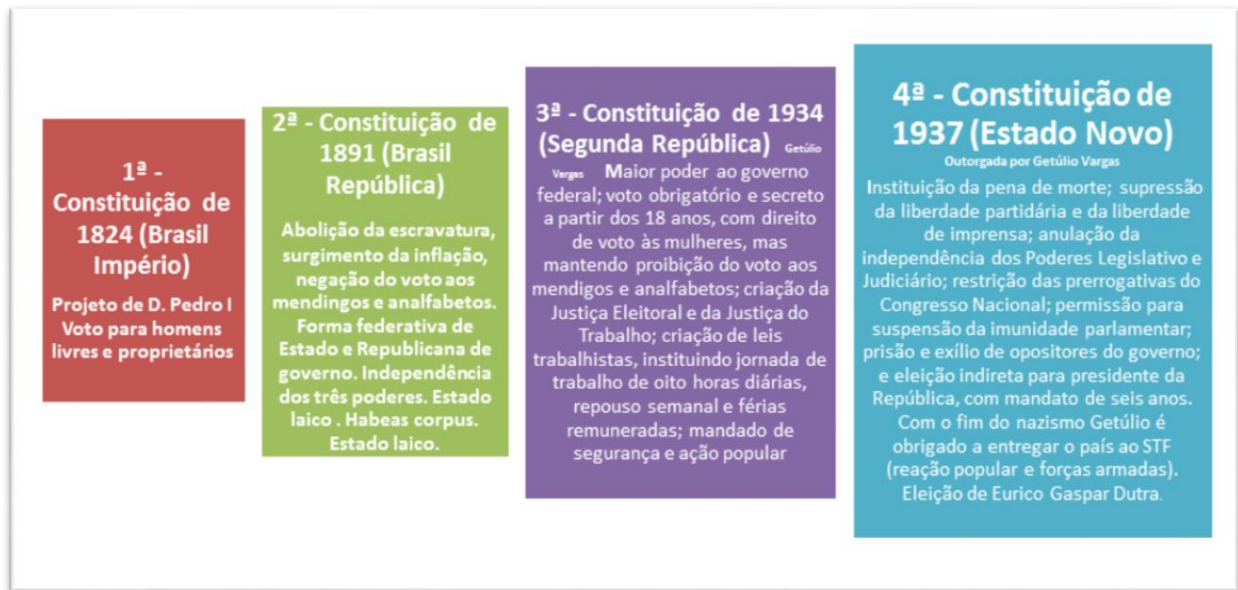
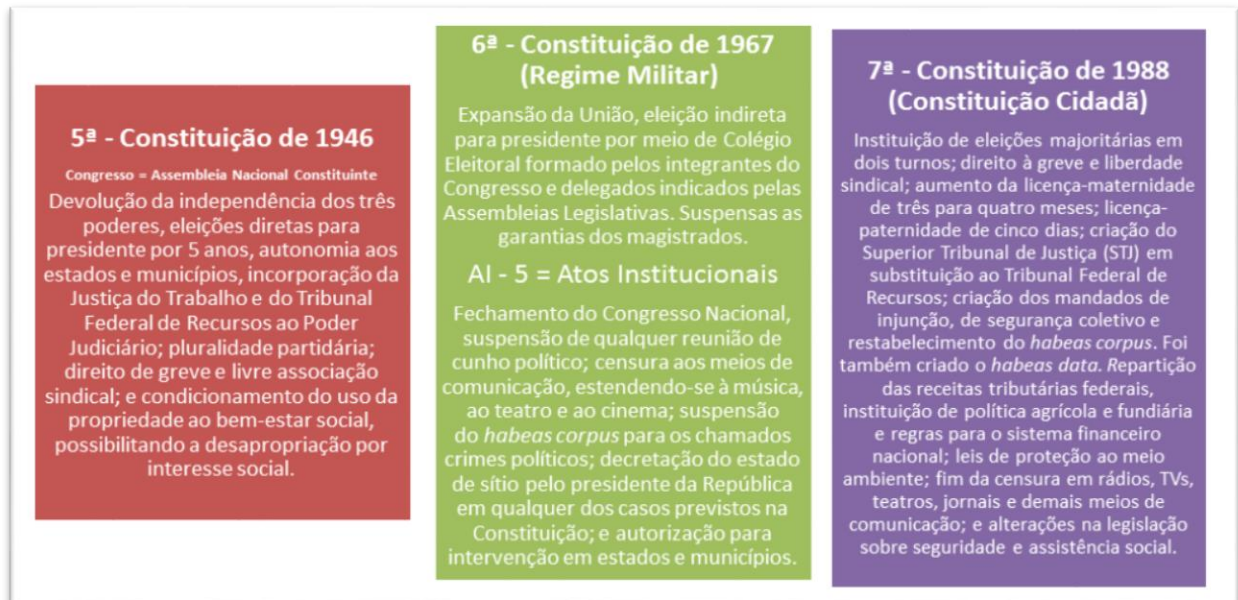


Figura 7 - As constituições Federais de 1946 a 1988



Lanche: momento de entrosamento

3º momento: a cidadania e eu

- A pesquisadora sugere um diálogo sobre esse ponto de discussão durante o lanche e percebe os conceitos e expectativas do GF a respeito.

4º momento: Avaliação do encontro

- A pesquisadora solicita que os educandos exponham suas impressões sobre o encontro.

Oficina 4: A cidadania e eu: mergulhando no debate

Quadro 7: Objetivos da oficina 4

- ELABORAR UM CONCEITO INICIAL DE ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO
- COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS LEGAIS DISPONÍVEIS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.

1º momento: Acolhimento

- Café com debate: qual o sentido da democracia? Diálogo descontraído durante o lanche de acolhida.

2º momento: Compreendendo o Estado Democrático de Direito. Já ouvimos falar sobre isso?

- ✓ A pesquisadora relembra o artigo primeiro e propõe a interpretação.
- ✓ Exposição dialogada com o suporte de datashow e xerocado para anotações e questionamentos.

Figura 8: O artigo 1º da CF/88 e o Estado Democrático de Direito

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Por que República?

O que querem dizer esses fundamentos?

Por que todo poder emana do povo?

- A pesquisadora apresenta a pirâmide de ordenamentos jurídicos do Estado Democrático de Direito para conhecimento dos participantes do GF e discussão a respeito dessa estrutura com a democracia. “Já ouvimos falar sobre algum desses instrumentos?” “O que é cada um?”, “Quem pode fazer cada um?”, “Eu posso fazer?”, “na escola já falamos sobre isso?”, “O que isso tem a ver com a cidadania?”

Figura 9: Pirâmide dos instrumentos normativos do Estado Democrático de Direito



3º momento: Avaliação do encontro

- A pesquisadora solicita que os educandos exponham sua opinião sobre o encontro.
- Tarefa de casa: pensar o que a minha vida tem a ver com a cidadania?

Oficina 5: A cidadania e eu: ainda mergulhando no debate

Quadro 8: Objetivos da oficina 5

- AMPLIAR O CONCEITO DE ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO
- COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE A CIDADANIA ATIVA E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.
- REFLETIR SUA VIDA COMO CIDADÃOS PENSANDO METAS PARA SUAS VIDAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1º momento: Acolhimento

- Café com debate: sou cidadão, logo existo. Diálogo descontraído durante o lanche de

acolhida.

- ? Qual o sentido do eu cidadão?
- ? Como materializo a cidadania? Tempestade de ideias.
- ? Existo o eu na política?

2º momento: Eu e minha vida

- Vídeo “Vida de Maria”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Qwa7BmfQ4Rs>
- A pesquisadora incentiva o grupo a falar sobre a vida de Maria, suas escolhas, seus caminhos, suas oportunidades, o cerceamento de seus direitos. “O que no vídeo mais mexeu comigo?”
- O GF é incentivado a pensar sobre suas escolhas pessoais, suas realizações pessoais, seus desejos. A realização pessoal é a realização de um direito? A liberdade, igualdade, educação, oportunidades de desenvolvimento são direitos de um cidadão?
- A pesquisadora apresenta elementos que compõem o conjunto de objetivos que podem envolver projetos pessoais.

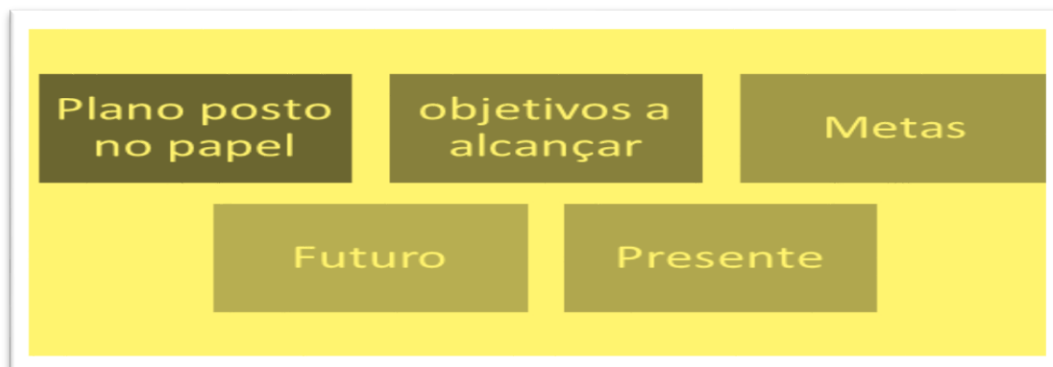
Figura 10 – Elementos que integram o conjunto de realizações dos cidadãos



3º momento: Projeto para minha vida: Já pensei sobre isso?

- A pesquisadora leva o GF a pensar sobre suas vidas pessoais, enquanto cidadãos, enquanto sujeitos de direito.

Figura 11– Pontos de discussão para se planejar um projeto pessoal



- A pesquisadora entrega a cada educando uma ficha para preenchimento conforme as ponderações elaboradas até então.

A ficha sugestiva tem a finalidade de levar cada sujeito a pensar sobre si mesmo como cidadão em uma coletividade, capaz de realizar planos elaborados a curto, médio ou longo prazo, conforme almejem elementos do conjunto de realizações apresentamos com maior ou menor preponderância uns aos outros. O produto não tem finalidade avaliativa ou comparativa.

4º momento: Avaliação do encontro por meio de uma palavra proferida por cada participante, a fim de traduzir a experiência da noite.

Oficina 6: O que a democracia tem a ver comigo?

Quadro 9: Objetivos da oficina 6

- COMPREENDER O SENTIDO DA DEMOCRACIA
- ELABORAR O ENTENDIMENTO DE QUE A CIDADANIA ATIVA É A CIDADANIA QUE SE EXERCE COM CONSCIÊNCIA.
- RELACIONAR OS DIREITOS FUNDAMENTAIS AOS DIREITOS HUMANOS DOS CIDADÃOS

1º momento: Acolhimento

- Café com debate: votar é um dever ou um direito? Diálogo descontraído durante o lanche de acolhida.
- A pesquisadora instrui os jovens sentirem as suas opiniões e respeitarem as opiniões dos outros. Escuta sensível – exercício coletivo.

2º momento: O que eu tenho a ver com a democracia: introdução do tema da noite.

- A pesquisadora apresenta ao GF imagens, uma a uma, de maneira que à medida que são apresentadas solicita que os participantes exponham seus significados.

Quadro 10: imagens sugestivas para o diálogo do 2º momento da oficina 6

	
<p>Fonte:https://www.google.com.br/search?q=democracia&rlz=1C1EJFA_enBR753BR753&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQzJHo66rXAhWFGJAKHTPkAIoQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=2uymDIMGJwYJ4M:</p>	<p>Fonte:https://www.google.com.br/search?q=democracia&rlz=1C1EJFA_enBR753BR753&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQzJHo66rXAhWFGJAKHTPkAIoQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=5WJ_6PixflcdbM</p>
	
<p>Fonte:https://www.google.com.br/search?q=democracia&rlz=1C1EJFA_enBR753BR753&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQzJHo66rXAhWFGJAKHTPkAIoQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=7JjN5TstKJwzzM:</p>	<p>Fonte:https://www.google.com.br/search?q=democracia&rlz=1C1EJFA_enBR753BR753&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQzJHo66rXAhWFGJAKHTPkAIoQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=KNYbq2cfHg5LbM:</p>

- A partir do diálogo construído sobre as imagens, o grupo é conduzido a responder dois questionamentos apontados por Dallari (2010):

Há uma disposição natural do homem para a vida em sociedade ou a sociedade é apenas o produto de um acordo de vontades ou seja, de um contrato hipotético celebrado entre os homens?

- ✓ A pesquisadora simula uma eleição para apontar a pergunta que teria maior votação dentre os participantes. A esse respeito, aborda o valor da democracia, da vontade da maioria

prevalecendo sobre determinado aspecto posto em análise.

- ✓ As perguntas são colocadas em análise, enquanto a pesquisadora põe em pauta a vida em sociedade que demanda a necessária organização pelo Estado para a vida harmônica.
- ✓ Os direitos humanos são trazidos ao debate, de forma genérica, elemento pelo qual o Estado deve existir: a garantia dos direitos dos homens dentro da sociedade.
- ✓ A pesquisadora solicita do grupo que relacione os conteúdos abordados nas disciplinas, para que os educandos estabeleçam que os direitos dos homens se relacionam a própria existência humana.

3º momento: Democracia e sociedade

- ✓ A pesquisadora apresenta o conceito de bem comum, para o qual a sociedade é organizada. O grupo inicia as ponderações sobre o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade dentro da sociedade.
- ✓ Como esses direitos se materializam na comunidade local? Ponderando com mediação da pesquisadora.

4º momento: Avaliação por meio de votação com os polegares para o alto, ou para baixo, conforme tenham considerado o encontro.

Oficina 7: o que a democracia tem a ver comigo?

Quadro 11: Objetivos da oficina 7

- APROFUNDAR A COMPREENSÃO SOBRE SENTIDO DA DEMOCRACIA
- CONSOLIDAR O ENTENDIMENTO DE QUE A CIDADANIA ATIVA É A CIDADANIA QUE SE EXERCE COM CONSCIÊNCIA.
- AMPLIAR A RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS E OS DIREITOS HUMANOS DOS CIDADÃOS

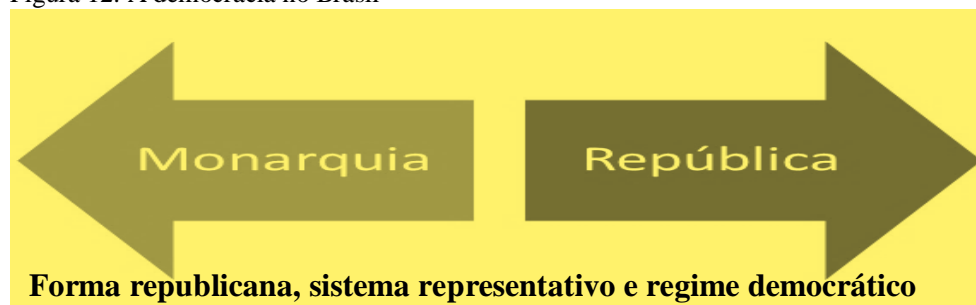
1º momento: Acolhimento

- Lanche.

2º momento: Conceito de democracia

Construção coletiva partindo dos conhecimentos adquiridos na disciplina História. Exposição dialogada com o suporte de datashow e xerocado para anotações e questionamentos.

Figura 12: A democracia no Brasil



- A pesquisadora apresenta para o GF o conceito, as características da democracia, a fim de construir com os educandos uma visão sobre o regime democrático.
- São apresentadas as considerações de Dallari (2010) e Aristóteles para que o grupo reflita: “Assim, pois, é inaceitável a afirmação de que a liberdade de cada um termina onde começa a do outro, pois as liberdades dos indivíduos não podem ser isoladas e colocadas uma ao lado da outra, uma vez que na realidade estão entrelaçadas e necessariamente inseridas num meio social.” Dallari, p 109.
“Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade.” **Aristóteles.**
- Sugere-se a leitura coletiva do artigo 206 da Constituição Federal, lembrando ao GF que a gestão escolar é pautada na democracia:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Planalto, CF 1988.

- Concluindo esse momento de discussão conceitual, a pesquisadora apresenta ao grupo um quadro comparativo para que os educandos possam compreender o regime democrático brasileiro, face a outros regimes existentes.

Figura 13: Organização política do Estado 1

Forma de governo	Sistema de governo	Regime de Governo	Forma de Estado
Ditadura	Presidencialismo	Democracia	Unitária
República	Parlamentarismo	Oligarquia	Federal
Monarquia			

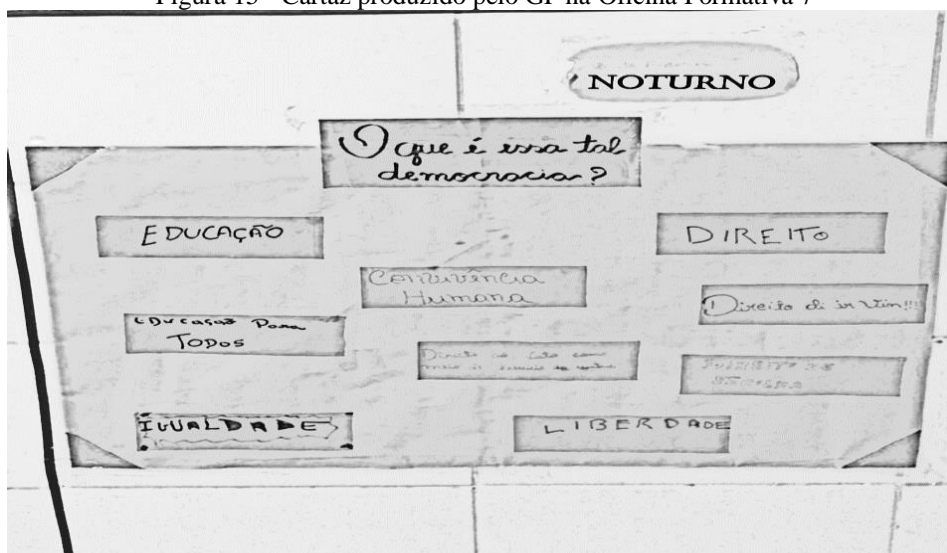
Figura 14: Organização política do Estado 2

Presidencialismo	Parlamentarismo
<p>O Presidente da República é Chefe do Estado e Chefe do Governo. A chefia do executivo é unipessoal. O Presidente da República é escolhido pelo povo.</p>	<p>O Chefe de Estado, monarca ou Presidente da República, não participa das decisões políticas, exercendo preponderantemente uma função de representação do Estado. O chefe de governo exerce o poder executivo.</p>

3º momento: Construção de um cartaz que represente um mapa conceitual

- A pesquisadora entrega ao GF papel cartão e solicita que esse traduza o conceito de democracia em uma palavra, conforme o que foi discutido, a fim de elaborar um cartaz coletivamente para ser exposto para a comunidade escolar. O cartaz elaborado deve responder com clareza para os leitores a pergunta: “o que é essa tal democracia?”

Figura 15 - Cartaz produzido pelo GF na Oficina Formativa 7



4º momento: Avaliação do GF

Os participantes são convidados a expor suas impressões sobre o encontro.

Oficina 8: Preparando um evento sobre Democracia e direitos humanos

Quadro 12: Objetivos da oficina 8

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ORGANIZAR UM EVENTO SOBRE DEMOCRACIA• COMPREENDER OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS COLEGAS SOBRE DEMOCRACIA. |
|---|

1º momento: Acolhimento

- Café: como elaborar um evento? Diálogo descontraído sobre os conhecimentos dos participantes durante o lanche de acolhida.

2º momento: Organizando um evento

- A pesquisadora procede a construção de um check list para organização de um evento. As informações são levantadas no grupo e listadas por um voluntário. As tarefas são distribuídas ficando para a palestrante o convite aos membros da mesa, previamente convidados no início do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica. Os participantes se distribuem nas tarefas entre contato com a comunidade escolar, organização do espaço, preparação de sonorização e Datashow.

3º momento: Enquete com os colegas

- A pesquisadora sugere ao grupo que proceda a uma enquete no qual são realizadas 4 perguntas para um grupo de colegas, aleatoriamente, como amostragem. O GF convencionou que quatro dentre os participantes vão ao campo (pátio da escola), realizar a enquete. Enquanto o Grupo A realiza a pesquisa, os demais membros (Grupo B) sugerem permanecer no espaço de oficina organizando o evento que fica democraticamente denominado: “Mesa redonda sobre direitos humanos”.
- São convencionadas pelo GF as perguntas:
 - 1 – Você sabe o que é democracia? () sim () não
 - 2 – O Brasil é um país democrático? () sim () não
 - 3 – Democracia tem a ver com participação popular? () sim () não
 - 4 – As eleições tornam o Brasil um país democrático? () sim () não
- O Grupo A sai para o levantamento e o Grupo B solicita que seja divulgado o evento para a

comunidade escolar.

4º momento: Tabulação dos dados

- Com o auxílio de notebook e Datashow, os educandos trazem os resultados da pesquisa da enquete e elaboram gráficos, utilizando conhecimentos prévios e com a mediação da pesquisadora. Decidem a forma de apresentação dos gráficos e tabelas, e, distribuem tarefas para apresentação dos resultados no primeiro momento do evento.

Os dados tabulados resultam nas seguintes informações:

Quadro 13: Identificação dos entrevistados pelo GF

Total de entrevistados	16 estudantes
Representação em %	6%
Total de alunos matriculados na data⁶ da entrevista	132
Total de jovens entre 15 e 19 anos matriculados na data da entrevista	98

Sobre o questionamento acerca do conceito de democracia, o grupo chegou ao seguinte gráfico.

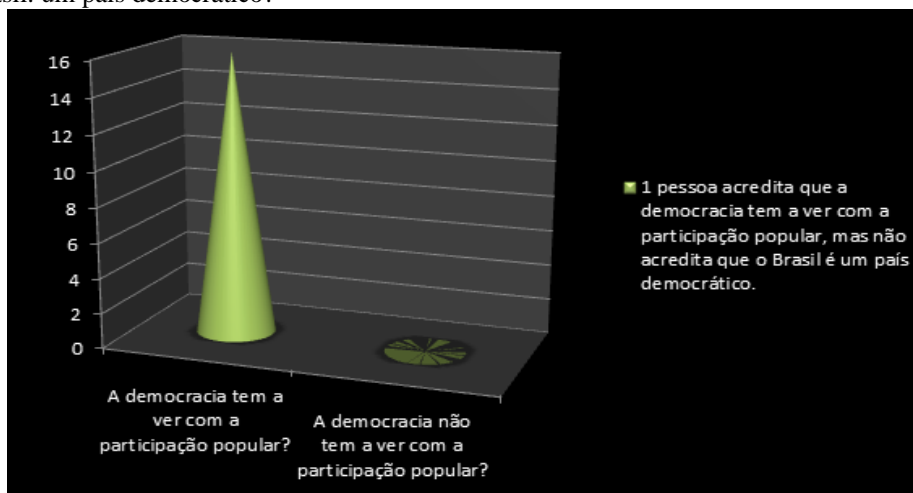
Gráfico 3 – O que é democracia



Dos 16 entrevistados 10 estudantes souberam o que é democracia, 1 não soube responder e 5 estudantes não sabem o que é democracia. Sobre considerar o Brasil um país democrático, o grupo chegou aos seguintes resultados:

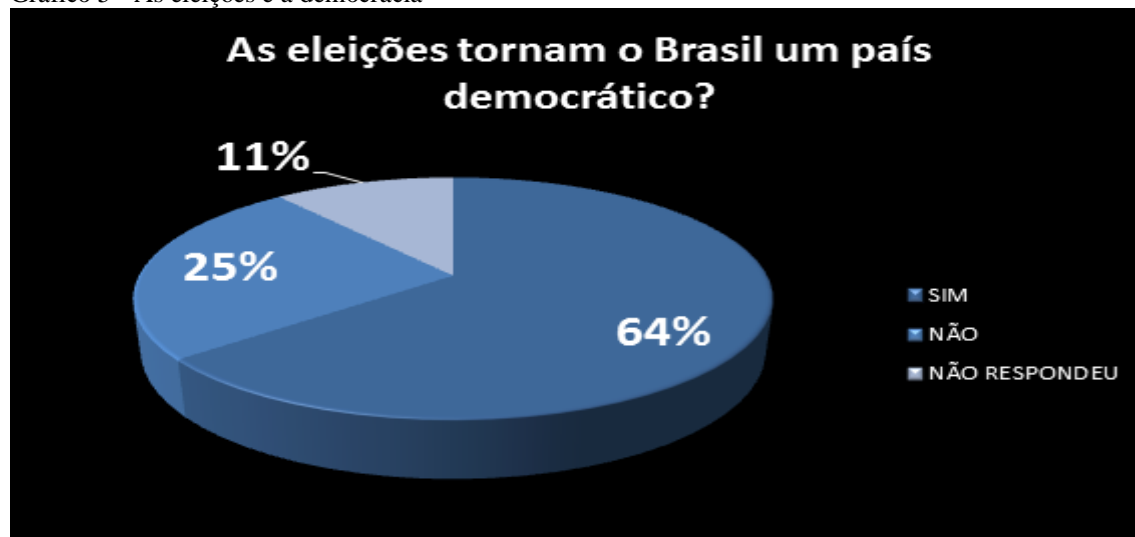
⁶ Entrevista realizada em 25 de maio de 2016.

Gráfico 4 – Brasil: um país democrático?



Sobre o papel das eleições para a democratização do Brasil, por meio das entrevistas o grupo A chegou ao seguinte gráfico:

Gráfico 5 - As eleições e a democracia



Oficina 9: Mesa redonda sobre direitos humanos

Quadro 14: Objetivos da oficina 9

- APOIAR O GRUPO FOCAL NA COORDENAÇÃO DA MESA REDONDA
- FOMENTAR O DEBATE SOBRE DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA
- CONSOLIDAR UMA OPINIÃO SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA ATIVA
- ACOLHER TODA A COMUNIDADE ESCOLAR PARA SENTIREM-SE PARTE INTEGRANTE DESSE EVENTO FORMATIVO

1º momento: Acolhimento

- Acolhimento da comunidade escolar pelo GF com as saudações de boas vindas
- Composição da mesa pelo GF.
- Hino Nacional com a participação dos presentes
- Apresentação do evento pelo GF

2º momento: Apresentação dos dados tabulados na entrevista com os educandos em power point com a mediação da pesquisadora. Esse momento foi protagonizado pelo GF.

3º momento: Abertura da mesa pelo GF, com mediação Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar e da Pesquisadora.

- Apresentação das falas dos convidados sobre democracia, direitos humanos e oportunidade educativas com a participação das professoras Gilcélia Cruz, Adalice Santana, representando a SMED e Gilmária Santos, representando a Gerência Regional Orla.
- A dinâmica estruturada pelo GF com a Coordenação Pedagógica estabeleceu um tempo total de 15 minutos para a fala inicial de cada convidado, com vistas a expor suas experiências sobre a temática. Um total previsto de 45 minutos de apresentação.
- Os participantes da mesa redonda, discutem respectivamente a temática: relações étnicas, direito à educação e filosofia, democracia e voto.
- Para a plenária, o GF convencionou 40 minutos, nos quais a pessoa deveria escrever em papel previamente distribuído o seu questionamento ou comentário.

Figura 16: Foto do evento Mesa Redonda sobre Direitos Humanos



4º momento: abertura para plenária: os participantes do evento faziam chegar perguntas às convidadas, por meio do GF que analisava a pertinência com mediação da pesquisadora.

Momento de interação: Destina-se 50 minutos para que os participantes discutam os assuntos trazidos à baila com os convidados, cujas abordagens giram em torno de quatro eixos:

- 1 – O artigo 5º enquanto realidade
- 2 – A existência de democracia na política
- 3 – Votar ou não votar
- 4 – Escola e formação de consciência política

5º momento: Encerramento pela professora Karen e agradecimento aos presentes.

Figura 17: Foto final do evento Mesa redonda sobre direitos humanos⁷.



Oficina 10: Empoderamento do direito a prosseguir visita a UNEB

Quadro 15: Objetivos da oficina 10

- OPORTUNIZAR O ACESSO AO AMBIENTE ACADÊMICO COMO LOCAL PERTENCENTE AO CONJUNTO DE CIDADÃOS QUE NELE BUSCA FORMAÇÃO
- EMPODERAR O GF NO ENCONTRO COM ESTUDANTES ACADÊMICOS
 - PROMOVER O DIÁLOGO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

1º momento: Acolhimento

- Lanche no espaço no pátio da Universidade e apresentação deste lugar de formação como

⁷ Alguns membros do GF, Profa. Claudia Cajado (vice gestora/ noturno/ EMP), Profa. Karen Danielle (coordenadora pedagógica/ noturno/ EMP), Profa. Olimpia Gordiano (Coordenadora Pedagógica/ equipe GRE), Gilmária Santos (Coordenadora Pedagógica da GRE), Profa. Gilcélia Cruz (SMED), Profa. Taise Longuinho (pesquisadora), Profa Adalice Santana (SMED). As imagens foram devidamente autorizadas.

espaço acessível e destinado à formação dos cidadãos.

2º momento: Encontro do GF com os estudantes da disciplina Educação de Jovens e Adultos, curso de Pedagogia

Acolhimento pela orientadora, Professora Érica Alves e Professor Antônio Pereira.

3º momento: Dialogando sobre educação

A pesquisadora apresenta à turma a intervenção pedagógica, seus objetivos e caminhos percorridos, introduzindo o GF no diálogo que passa a fluir conforme questionamentos vão surgindo dentre os estudantes desses dois universos que são o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. O encontro é mediado pelo Professor Antônio Pereira, docente do MPEJA, responsável pela disciplina Educação de Jovens e Adultos ministrada no quarto semestre letivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Departamento de Educação do Campus I da UNEB.

4º momento: Avaliação do encontro

- Os educandos dos dois universos são solicitados a expor suas impressões sobre o encontro.
- A pesquisadora e o GF agradecem a oportunidade do encontro.

Oficina 11: Conversando sobre cidadania: eu e minha comunidade

Quadro 16: Objetivos da oficina 11

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• PROMOVER A INTEGRAÇÃO ENTRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO NENHUM HOMEM, NENHUMA MULHER É UMA ILHA• APRESENTAR PARA OS EDUCANDOS A HISTÓRIA DA COMUNIDADE LOCAL E A EVIDENCIAÇÃO DA CIDADANIA NESSE PROCESSO• PROMOVER A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ DA COMUNIDADE ESCOLAR |
|--|

1º momento: Acolhimento

- Acolhimento dos educandos da EMP pela Coordenadora Pedagógica e apresentação do convidado da noite.

2º momento: Depoimento de convidado

Fundador da comunidade local, Sr. Edmilson é parente de um dos membros do GF e foi convidado pela EMP para contar a história da comunidade local.

3º momento: Encerramento do encontro pela Coordenadora Pedagógica

Oficina 12: Direitos humanos, direito de todos

Quadro 17: Objetivos da oficina 12

- COMPREENDER A RELAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS COMO UMA CONQUISTA DO GÊNERO HUMANO AO LONGO DA HISTÓRIA.
- CONHECER A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS RELACIONANDO SUAS DETERMINAÇÕES À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988
- PROMOVER AOS EDUCANDOS CONHECER A SMED COMO ÓRGÃO NO QUAL AS POLÍTICAS PÚBLICAS SÃO PONDERADAS PARA O MUNICÍPIO DE SALVADOR

1º momento: Acolhimento

- Acolhimento dos GF na SMED, em sala de reunião previamente reservada e lanche
- A pesquisadora apresenta a SMED como local de elaboração de políticas públicas em educação, formado por cidadãos comuns e que promovem a organização e estruturação do ensino no Município.

2º momento: Leitura coletiva da DUDH

- ✓ A pesquisadora apresenta a DUDH. Exposição dialogada com o suporte de datashow e xerocado para anotações e questionamentos. O GF é estimulado à leitura coletiva, dialogando sobre os principais elementos apontados, relacionando a CF 88.

3º momento: Avaliação do encontro e despedida do GF

- ✓ Os educandos expõem as suas impressões sobre a formação.

V.7 - Recursos usados nas Oficinas

A realização das oficinas formativas demandou o planejamento de recursos humanos e

materiais. Sem esse planejamento, seria inviável conduzir o processo formativo.

Constituíram recursos materiais:

- ✓ Data show
- ✓ Textos e apostilas
- ✓ Pen drive
- ✓ Tinta para impressora
- ✓ Transporte
- ✓ Internet
- ✓ Tablet
- ✓ Livros
- ✓ Vídeo
- ✓ Caneta, lápis, borracha
- ✓ Notebook
- ✓ Papel A4
- ✓ Áudio (caixa amplificadora e cabo)
- ✓ Impressora
- ✓ Marcador de texto

Os recursos humanos demandados foram:

- ✓ Educandos, membros do GF
- ✓ Comunidade Escolar
- ✓ Colaboradores da SMED
- ✓ Educandos da UNEB
- ✓ Docentes da UNEB

V.8 - Projeto de vida e oficina formativa: intenções mais que pedagógicas

A decisão de envolver no processo de formação o constante diálogo sobre o que se aprende e sua relação com a vida não é uma decisão isolada. Muitos educadores enfrentam em suas ações pedagógicas esta questão que está na necessária significância dos conteúdos para a relação desses sujeitos aprendentes com o mundo. Na verdade, não compreendemos como pode uma ação educativa se dissociar da tarefa de fazer os sujeitos refletirem sobre o sentido do que aprendem para que possam ponderar seus projetos pessoais.

Não há dúvidas de que estamos tratando de uma ação diferenciada, porquanto intencionalmente focada em preparar de alguma forma cada participante do processo formativo para compreender os direitos humanos e para a elaboração de uma consciência democrática, bem como fazer com que suas aprendizagens sejam relacionadas aos projetos pessoais, inclusive com a elaboração de um projeto pessoal.

Entendemos que a cidadania ativa perpassa o compromisso pessoal consigo mesmo e com sua comunidade, envolvendo cada homem em uma teia de relações que tem como propósito a realização pessoal e a garantia de seus direitos. Assim, a base do processo está na consciência de que conhecemos os direitos não apenas para invocá-los, mas para protegê-los e defender a si mesmo e aos outros sujeitos de possíveis violações.

Acredita-se que a educação em direitos humanos seja o caminho para a formação da nova consciência sobre os direitos individuais e coletivos na sustentação e na promoção de ações em proteção e defesa dos mesmos e na reparação das violações. É necessário que todos os atores sociais e agentes institucionais incorporem a nova consciência e a transformem em cultura de direitos humanos. (PETRY, 2008, p. 18)

O autor nos aponta o caminho: compreender para a conscientização e para a formação de uma cultura de direitos humanos. Sua compreensão coaduna com Silva (2010), pois sem uma nova cultura não haverá manutenção da disseminação dos direitos humanos entre os povos. Cada sujeito, envolvido, imbricado e consciente, sentir-se-á, na medida em que mais descobre e conhece o mundo, um agente para si mesmo e para o outro.

Acreditamos numa nova cultura, que contemple o auto reconhecimento e o reconhecimento do outro, também gênero humano, e na elaboração de práticas solidárias, pautadas nos direitos de primeira, segunda e terceira geração. É a tarefa da educação, para que o homem possa continuar existindo e podendo existir ano após ano.

VI - Reflexões sobre a intervenção didática em Direitos Humanos: análise das informações

Apresentamos neste capítulo a análise dos dados coletados no desenvolvimento da intervenção pedagógica em direitos humanos, buscando desnudar como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia.

As informações coletadas resultam da entrevista com o GF, da observação da EMP, da interação com a equipe pedagógica no processo de revisão e decisões no projeto de intervenção didática, do processo formativo com os educandos.

Nesse processo, elegemos como elementos a serem refletidos no processo de análise dos dados:

A. Caracterização do campo de pesquisa;

B. Formação em EDH: o processo de formação da consciência cidadã no espaço da escola.

Na definição desses elementos referenciamos os objetivos da pesquisa: verificar como a ação pedagógica interventiva pode influenciar na formação da consciência cidadã; identificar as demandas do grupo focal para a compreensão do conceito de democracia; construir um percurso formativo para a criação de um legado para outros jovens; apontar sugestões para a formação da consciência cidadã na unidade escolar.

VI.1 – Caracterização do campo de pesquisa

✓ A escola

A EMP foi selecionada pela apresentação de um quadro de sujeitos jovens matriculados maior que 50% do total de educandos, lugar que entendemos adequado para a intervenção didática em direitos humanos, considerando o recorte dos estudos. A seleção da Escola é ainda fruto de diálogo com a Coordenação de Acompanhamento⁸, considerando as ações pedagógicas em EJA experienciadas, a relação com a temática, bem como se tratar de um ambiente frequentado por maioria jovem, sujeitos dessa pesquisa.

O ir e vir dos educandos para o espaço da escola, nos levou a entender a existência de interesse em frequentar, manterem-se no espaço de aprendizagem. Entretanto, a evasão ainda é um fantasma. Uma das educandas do GF desistiu de estudar em 2017, por motivos desconhecidos, mas

⁸ Coordenadoria de Acompanhamento compõe a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, uma das coordenadorias da Gerência de Currículo, conforme Regimento da Secretaria Municipal de Educação - SMED. Diário Oficial Municipal n. 6388 de 29 de julho 2015.

que supostamente, estariam vinculados à ausência de desejo de frequentar pelo cansaço.

Criada por meio do Decreto n.º 9.928/92 pelo prefeito Fernando José Guimarães Rocha, Diário Oficial Municipal de 29 de dezembro do mesmo ano, a EMP já funcionava em período anterior sem portaria de criação, juntamente com 117 escolas municipais que funcionavam da mesma forma. Assim como as demais unidades escolares da Rede Municipal, recebe orientações pedagógicas por meio de documentos e outros instrumentos, encaminhadas pela SMED, como recurso à reflexão e planejamento pedagógico.

Estruturalmente organizada para o atendimento à demanda proposta, TAP IV e V, a EMP aplica suas ações pedagógicas a partir de planejamentos realizados com a coordenação pedagógica, em momentos específicos e rotineiros, contando com o apoio da Gerência Regional em muitos desses momentos.

A EMP possui 6 (seis) turmas, sendo três turmas de EJA TAP IV e três de EJA TAP V.

Existe um Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, ambos em reestruturação pela comunidade desde 2016. O PPP não contempla a EJA, embora os projetos pedagógicos pensados para dar conta da perspectiva pedagógica do Projeto Político Pedagógico sejam também considerados para o planejamento das ações da EJA.

No ano de 2017, a EMP viveu a necessidade de aplicar um projeto em direitos humanos, cujo título “Nenhum homem, nenhuma mulher é uma ilha”, um chamado para ponderar a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito mútuo. Destacou-se o acolhimento da escola ao projeto de pesquisa, bem como o desenvolvimento de um projeto próprio da escola com mesmo viés de formação, envolvendo os docentes e discentes na perspectiva da educação em direitos humanos.

✓ **O grupo focal**

O GF foi composto por educandos que estivessem matriculados na EJA, turno noturno, e que tivessem necessariamente vindo do turno diurno, tomando como lapso temporal dessa mudança de turno dois anos no máximo. Formado por jovens entre 15, 16, 17, 18 e 23 anos, os educandos do GF tiveram experiências educativas apenas em instituições públicas, todos com ingresso a partir da “idade certa”, encontrando em familiares o apoio e incentivo para estudar.

Todos os educandos enfrentam a realidade dificultosa da geração de renda familiar, atuando no mercado de trabalho que seja de forma independente, quer seja auxiliando familiares em uma rotina de pelo menos 6 horas diárias. A renda familiar não foi aspecto abordado. Os educandos residem nas comunidades do entorno, em residências simples e convivem com as dificuldades impostas pelo

poder paralelo relacionados a violência e manutenção da “ordem local” como: o silenciamento da comunidade, obediência a “toque de recolher” e a justiça praticada conforme código local.

Agrega-se às tarefas de produção de renda as domésticas, exigidas pela família em contribuição ao fato de coexistirem no mesmo espaço. Uma dentre os jovens é mãe de família e precisa garantir a educação, alimentação e rotina de cuidados ao filho que cria sozinha e sem o apoio do genitor.

No que tange a cultura e ao lazer, as experiências se resumem às oferecidas na comunidade ou as mais comuns e acessíveis na cidade como praia, igrejas, uso de televisão, festas de largo, encontro em grupos em locais neutros, considerando que não é possível transitar com liberdade, seguindo as regras do “poder local”. Há a proibição de contato com grupos sociais considerados rivais ou que competem pelo poder.

O uso da tecnologia encontra como ponto de interesse a navegação em redes sociais, dispendo de celulares com acesso à internet. Os educandos não apresentaram interesse e/ou conhecimento no uso da tecnologia para acesso à cultura. Manejam de forma básica o uso de computadores, demonstrando alguma experiência devido ao uso dos celulares. Reconhecem a valia da troca de informações de maneira virtual e a riqueza da velocidade e abrangência desse recurso.

Estudar no turno noturno foi considerado uma opção por escolha para todos os educandos. Não houve abordagem direta a terem sido levados a essa escolha. O fato de serem tão jovens nos intriga em relação a essa resposta, pois temos a sensação de que na verdade já não cabiam mais no Ensino Regular diurno, havendo uma certa condução para que dessem continuidade aos seus estudos à noite.

Algumas falas alegam a aceleração nos estudos como principal justificativa,

“A escolha é que... pra adiantar meu lado. Acelerar a escolaridade. Só. É isso. E também por causa do trabalho. Porque eu estou trabalhando.”

“Eu “vim” estudar à noite “pra” adiantar também e porque de tarde eu vou ajudar meu pai, e também porque de manhã fica muito puxado porque eu tinha que chegar do colégio e ir logo”.

“Eu escolhi vir pra escola à noite porque estou atrasado dois anos, e eu tinha que me adiantar. E eu tinha que me adiantar que eu quero logo completar o segundo grau, que eu vou viajar pra fora, aí, lá, eu tenho que fazer faculdade pra adiantar logo. Aí, eu tenho que completar o segundo grau pra chegar lá cursando a faculdade”.

Há um entusiasmo como pano de fundo de cada fala. Um desejo de prosseguir e alcançar a formação na educação básica. Vidas tão jovens também expressam uma preocupação com o trabalho. Vincula o ato de trabalhar à responsabilidade de corresponder financeiramente na família.

A relação desses jovens com o trabalho é uma obrigação consigo mesmo, pela manutenção de necessidades. Um compromisso do qual não podem se eximir e que lhes rouba um precioso tempo que poderia ser dedicado ao processo de formação. A situação econômica do país agrava o quadro e situa sujeitos cada vez mais jovens no lugar de grandes contribuidores do sustento familiar, quando não lhes imputa a total responsabilidade porque mais cedo assumem novas famílias.

Os membros do GF são definitivamente aqueles “outros sujeitos” que Arroyo (2014) e Spósito (2008) apontam em seus estudos, e que precisam ser notados pelas políticas públicas, uma vez que desiguais no bojo das representações sociais de classes, iguais em direitos, singulares em suas experiências e competências, cidadãos para viverem com dignidade humana.

Identificados na EMP como sujeitos potencialmente colaboradores pela razão de serem jovens ativos, destacamos que a vinda para composição do GF estava na possibilidade de contribuir com o processo, conforme o perfil, assim como para que pudessem por meio da formação adquirir alguns elementos para colaborar na sua formação enquanto educandos, como envolvimento, responsabilidade, elevação da autoestima e fortalecimento de habilidades para o currículo comum.

✓ **Demais atores da escola**

Os alunos da EMP têm uma relação com os aspectos sociais, econômicos e culturais bastante semelhantes aos membros do GF. Composta por uma maioria esmagadora de jovens, esse segmento da comunidade escolar enche os corredores com características e movimentos típicos das juventudes (DAYRELL, 2007), assim consideradas pela multiplicidade de situações e condições que se apresentam.

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

É notória a necessidade de atuar na produção de renda, um enfrentamento que conforme muito bem descreve Dayrell atravessa as histórias de vida e reflete nos projetos pessoais, planejados muito mais em conformidade com as circunstâncias que se apresentam do que com objetivos e metas traçados para o futuro.

Para além da questão relacionada a necessidade de sobrevivência, acrescente-se que na formação desses jovens estudantes é necessário saber driblar a violência local, os comandos

paralelos de poder e o constante assédio para que sejam incluídos no rol dos “funcionários do tráfico”. Certamente, estudar é uma forma de garantir uma possibilidade diferente para um futuro incerto e conquistado dia a dia pela imposição do desejo de permanecer aprendendo.

Por outro lado, esses jovens apontam para que haja um necessário envolvimento e acompanhamento dos demais atores para tantas expectativas juvenis quantas são as que se multiplicam na rotina escolar. Interessante é a sensação de estarmos no turno diurno: a mesma vitalidade, inquietude e demandas, comumente vistas no Ensino Regular.

A relação complexa dos jovens estudantes com a escola revela-se no discurso pela lacuna entre o que se aprende e a vida, restando aos docentes a tarefa de levá-los a compreender as razões dos conteúdos curriculares para suas formações. Apresentam dificuldades relacionadas a leitura e escrita, mesmo estando na EJA TAP IV e V, demonstram dificuldade de interpretação e compreensão de textos ou consignas.

Para a organização da dinâmica escolar, há uma exigência da gestão escolar em acompanhamento, encaminhamentos, condução dialogada desses sujeitos aqui e ali, equilibrando os interesses destes com os dos educandos mais velhos. Nesse ponto, a EMP apresentou gestores e professores que além da formação necessária para as atribuições curriculares, demonstram desejo de atuar com adolescentes e adultos.

Com o quadro de professores completo, todos licenciados, a EMP desenvolve a prática pedagógica com o acompanhamento de uma coordenação pedagógica ativa e imbricada com a formação de cidadãos. A ação dos funcionários complementa a organização da rotina escolar, ambientando os espaços, realizando afazeres administrativos, garantindo a alimentação escolar, acompanhando o acesso dos educandos, atendendo às solicitações pedagógicas demandadas.

VI.2 - Consciência cidadã: formação para o gênero humano

Iniciamos esta pesquisa com o pressuposto de que o espaço da escola tem o condão de promover a formação da consciência cidadã, uma vez que realiza ações pedagógicas intencionais para aglutinar os conhecimentos trazidos pelas vivências sociais dos sujeitos aprendentes e os conhecimentos historicamente construídos e assumidos pelo currículo para a EJA.

Nesse sentido, assumimos que se faz necessário repensar sobre esses sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, assim como perceber o que sabem a respeito dos direitos humanos enquanto direitos fundamentais e a vida cidadã.

No início da pesquisa, observamos as relações entre os jovens educandos e a comunidade escolar: suas formas de interagir e o nível de comprometimento com sua própria formação, sendo critérios de observação a frequência e permanência em sala de aula. Verificamos grande rotatividade dos educandos, ausências constantes e um interesse em permanecer nos corredores bem maior do que no espaço de sala de aula. Para intervir numa mudança de conduta, a gestão escolar estava sempre atenta, orientando, dialogando, convidando responsáveis e mediando interesses.

A formação do GF traçou uma nova percepção dos educandos que melhor observados, demonstraram grande interesse nos encontros de formação. Repetidas narrações de que se tratava da “aula que ninguém deseja faltar” fomentaram o interesse em promover os encontros para ambos: educandos e pesquisadora. Evidentemente, sofremos com algumas ausências relacionadas ao cansaço após o dia de trabalho, ou a dificuldade de estar na escola em razão da violência local.

Os educandos entrevistados relatam que o turno noturno é uma oportunidade para “acelerar” os estudos, discurso presente em todas as narrativas. A escola é vista como uma oportunidade de transformação de vida ou de melhorar as condições existentes. Este ponto também é comum no discurso.

É possível percebermos um desconhecimento acerca dos reais valores da cidadania ativa e o sentido da democracia. A maior parte dos educandos não sabia explicitar um conceito que pudesse traduzir a democracia, sob a alegação de que sabem do que se trata, mas não conseguem falar a respeito.

Entretanto, uma resposta sugere um rico diálogo a ser iniciado, corroborando para que a escolha pela entrevista coletiva surtiria resultados singulares de aprendizagem, para além da exposição de suas opiniões.

“Democracia para mim está sendo muito importante porque atualmente “tá tendo” a reforma da Previdência. Isso vai agravar muito o trabalho “pra” os menores (mais jovens). Porque você tem que começar a trabalhar mais cedo “pra” se aposentar mais cedo. E então isso dificulta muito o estudo porque se você começar a trabalhar mais cedo você vai atrapalhar seus estudos e assim você vai ficar “a ver navios por aí! ”. E praticamente os políticos querem robôs. Um monte de robozinhos pra eles controlarem. ”

A narrativa de “Jaime” surpreende porquanto revela a insatisfação com os representantes e clarifica para o grupo a existência de uma relação entre o exercício do voto e as conquistas políticas do povo. Em suas observações complementa o conceito de cidadania:

“Atualmente não me diz nada porque as coisas como “tá” acontecendo lá fora praticamente você não tem esse negócio de cidadania. Do nada alguém te mata... do nada você é acusado de uma coisa que você pode não “tá” fazendo...entendeu? Então praticamente você nem é um cidadão “na onde” você mora. Você nem sabe o que você “tá” fazendo onde você mora. Então...fica muito difícil, ainda mais “pros” adolescentes.”

Fomentado pelo discurso do colega, o estudante “Ricardo” se encoraja em arriscar sua opinião

“Cidadania é como ele falou que não “tamos” sendo tratados como “cidadões” Que estamos tipo sendo um brinquedo “prá”... “prá”... “prá”... não sei como falar a palavra. Deu um branco aqui agora!

É. Como se manipulassem a gente pra fazer o que eles querem. Não querem que a gente estude. Querem que a gente se aposente muito tarde. E... tá errado, né?”

A timidez do estudante em responder não é incomum. O conhecimento sobre os direitos do cidadão é sempre parcial, obscuro, conforme revelam os estudantes à medida em que progredimos no diálogo da formação.

Sobre cidadania especificamente, o conceito está relacionado ao cumprimento de regras. O estudante “Henrique”, assim como a maioria dos entrevistados, não se sente à vontade em descrever o que compreende por democracia, entretanto, num relato que é quase consenso entre os entrevistados aborda,

“Mas, cidadania eu... cumprir as regras... não só ter as coisas pra si... e fazer as coisas. Tipo, por exemplo, você ter respeito às leis. É só isso.”

A partir da visão distorcida ou equivocada demonstrada, iniciamos o percurso formativo. Os encontros tinham contornos bem definidos, especialmente no que se refere aos conteúdos o que fomentou um caminho claro para que os GF percebessem que a relação entre a democracia enquanto modelo de Estado, a cidadania como recurso para o exercício do poder do povo e os direitos humanos na qualidade de direitos fundamentais fazem parte de uma estrutura única na qual se alicerçam as relações sociais.

✓ A formação em EDH

Para compreensão do processo formativo face às práticas desenvolvidas, construímos o seguinte quadro:

Quadro 18 - Análise do processo formativo

Formação	Objetivo da Oficina	Circunstância encontrada	Cenário revelado
Cidadania? O que é?	Compreender o significado de cidadania	Os educandos entendem o significado de cidadania ao cumprimento de regras;	Impactação pela relação direta entre cidadania e poder do povo
	Estabelecer relação entre o conceito e os	Apenas dois educandos relacionaram a	Variação entre o valor do voto e a responsabilidade pessoal

	atos dos indivíduos na sociedade	cidadania ao contexto político vigente	
Cidadania pra que?	Aprofundar conceito de cidadania Conhecer os sentidos da cidadania na constituição federal	Distanciamento parcial entre suas vidas e o ser cidadão Variação entre o valor do voto e a responsabilidade pessoal	Compreensão do conceito de cidadania como elemento pertencente a todos os sujeitos de direito. Os educandos se surpreenderam com a amplitude do termo cidadania no contexto da constituição Federal Sentimento de negação revelado o conceito de cidadania e a eficácia dos direitos constitucionais.
A cidadania e eu	Aprofundar a compreensão dos sentidos da cidadania na cf/88 Ponderar os sentidos da cidadania para as comunidades locais	Os educandos não se sentem relacionados ao sistema político Não se reconhecem parte do sistema de organização das políticas públicas Identificam seus representantes políticos como sujeitos não confiáveis e com esse pressuposto justificam seu desinteresse no engajamento político	Os educandos compreendem a árdua caminhada na conquista dos direitos constitucionais Revelam relação entre os conteúdos de História e o conteúdo da formação Demonstram curiosidade sobre o período da ditadura e as implicações para a formação dos jovens de hoje – descomprometimento político por medo ou ausência de fomento ao interesse; obscuridade nas informações sobre os direitos do povo; acepção de pessoas para a materialização de direitos fundamentais
A cidadania e eu: mergulhando no debate	Elaborar um conceito inicial de estado democrático de direito	Não conhecem a responsabilidade do sistema representativo na edição das normas e dos direitos	Expõem grande curiosidade sobre o plano legislativo (Quem edita leis? O que o presidente pode fazer? Como são esses instrumentos? Vi na

	<p>Compreender a relação entre os instrumentos legais disponíveis para a organização do estado democrático de direito</p>		<p>tv sobre emenda constitucional)</p> <p>Relacionam a representação política à responsabilidade para com o povo</p> <p>Ainda demonstram desprezo pelo poder do voto</p>
<p>A cidadania e eu: ainda mergulhando no debate</p>	<p>Ampliar o conceito de Estado Democrático de direito</p> <p>Compreender a relação entre a cidadania ativa e o Estado democrático de direito.</p> <p>Refletir sua vida como cidadãos pensando metas para suas vidas pessoais e profissionais</p>	<p>Compreendem que a razão da existência do Estado como se apresenta hoje está na valoração dos direitos do povo</p> <p>Explicitam distanciamento entre o que a lei apresenta e a realidade das comunidades</p> <p>Destacam o poder paralelo como uma organização que interfere nos direitos fundamentais</p> <p>Não conseguem estruturar um projeto para suas vidas pessoais a curto e médio prazo, embora saibam que querem crescer como sujeitos e como profissionais</p>	<p>Os educandos demonstram surpresa para com a história do vídeo apresentado e o cerceamento do direito ao direito</p> <p>Compreendem que desempenham importante papel na relação entre suas escolhas e seu futuro</p> <p>Relacionam a cidadania ao reconhecimento de si mesmo como cidadãos.</p> <p>Ainda não se percebem parte do sistema democrático como sujeitos ativos</p> <p>Demonstram dificuldade em traduzir suas pretensões para um formulário sugestivo no qual organizariam metas para suas vidas pessoais e profissionais</p>
<p>O que a democracia tem a ver comigo?</p>	<p>Compreender o sentido da democracia</p> <p>Elaborar o entendimento de que a cidadania ativa é a cidadania que se exerce com consciência</p>	<p>Ainda não se percebem parte do sistema democrático como sujeitos ativos</p> <p>Entendem que se faz necessário mudar a cultura acerca da cidadania e da democracia</p>	<p>Relacionam os direitos constitucionais aos direitos fundamentais, e esses a direitos humanos</p> <p>Revelam dificuldade em aceitar opiniões políticas que se oponham às suas</p>

	Relacionar os direitos fundamentais aos direitos humanos dos cidadãos	Demonstram interesse em colaborar com essa mudança de cultura	
O que a democracia tem a ver comigo? II parte	<p>Aprofundar a compreensão sobre sentido da democracia</p> <p>Consolidar o entendimento de que a cidadania ativa é a cidadania que se exerce com consciência.</p> <p>Ampliar a relação entre os direitos fundamentais e os direitos humanos dos cidadãos</p>	<p>Desconhecem a forma de governo, sistema de governo e regime de governo de seu país</p> <p>Apenas um educando revelou sentir-se à vontade para explicar o que é democracia</p> <p>Não compreendem o sentido da democracia</p>	<p>Revelam curiosidade sobre forma de governo, sistema de governo e regime de governo</p> <p>Entendem que só há sentido na democracia se a finalidade for a preservação do gênero humano e de sua dignidade</p> <p>Estabelecem um debate sobre o regime democrático, trazendo referências políticas para suas análises, políticas públicas de representações políticas que já administraram ou administram o Brasil e a cidade de Salvador.</p> <p>Esboçam maior tolerância ao discurso opositor aos seus ideais políticos quando mediados pela pesquisadora.</p> <p>Relacionam o conteúdo discutido a disciplinas curriculares</p> <p>Alguns alunos se surpreendem ao descobrir que alguns países ainda possuem reis em seu sistema político – parlamentarismo</p>
Preparando um evento sobre Democracia e	Organizar um evento sobre democracia	Os educandos sentem o desejo de colaborar com a divulgação de	Revelam habilidade para tratar informações levantadas em uma

direitos humanos	Compreender os conhecimentos prévios dos colegas sobre democracia	conhecimentos sobre EDH Esboçam organização para estruturar um evento para toda a escola Articulam funções para o desenvolvimento de atividades colaborativas em grupo	pesquisa Organizam um evento com entusiasmo e desejo de participar não apenas da organização, como do evento propriamente dito
Mesa redonda sobre direitos humanos	Apoiar o GF na coordenação da mesa redonda Fomentar o debate sobre direitos humanos e democracia Consolidar uma opinião sobre o conceito de cidadania ativa Acolher toda a comunidade escolar para sentirem-se parte integrante desse evento formativo	Organizam um evento com entusiasmo e desejo de participar não apenas da organização, como do evento propriamente dito Demonstram responsabilidade, pontualidade e interesse na realização de um evento em EDH	Expressam interesse em apresentar informações levantadas por eles mesmos para a escola Percebem as dificuldades de tratar sobre a temática em razão do desinteresse dos mais jovens Organizam o debate entre a mesa e os participantes com mediação da pesquisadora
Empoderamento do direito a prosseguir: visita ao curso de Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia	Oportunizar o acesso ao ambiente acadêmico como local pertencente ao conjunto de cidadãos que nele busca formação Empoderar o GF no encontro com estudantes acadêmicos Promover o	Revelam desejo e constrangimento em estar na Academia/ Universidade Alguns educandos não compareceram – desacreditaram ser um local no qual estaria à vontade.	Os educandos demonstraram timidez na visita, sentimento paulatinamente modificado à medida que os universitários os envolvem no processo de diálogo. A visita se revelou um momento de empoderamento pouco recepcionado pelos participantes do GF, uma vez que foram notadas ausências após todo o

	<p>diálogo sobre o direito à educação</p>		<p>processo de negociação com os mesmos, seus responsáveis, a EMP e a UNEB.</p> <p>A maioria dos educandos revelaram que não se tratava de um lugar que poderiam alcançar, uma vez que não se sentiam aptos.</p> <p>Apenas dois educandos afirmaram que fariam universidade após a conclusão do Ensino Médio.</p>
<p>Conversando sobre cidadania: eu e minha comunidade</p>	<p>Promover a integração entre o projeto de intervenção pedagógica e o projeto nenhum homem, nenhuma mulher é uma ilha</p> <p>Apresentar para os educandos a história da comunidade local e a evidenciação da cidadania nesse processo</p> <p>Promover a formação da consciência cidadã da comunidade escolar</p>	<p>Ao perceberem que a atividade da noite seria coletiva e que o debate seria em EDH, os jovens abandonaram o espaço deixando o GF e os educandos mais velhos.</p> <p>Contamos com a participação de aproximadamente 30 educandos no total.</p>	<p>Os jovens revelaram pouca ou nenhuma apreciação em manter o debate sobre EDH.</p> <p>O GF sentiu a dificuldade em levar a cabo a formação em EDH no espaço da escola, e que esse sentimento se revela em outros espaços.</p> <p>A transição entre o projeto de intervenção didática e o projeto pedagógico da escola se revelou prejudicado.</p>
<p>Direitos humanos, direito de todos</p>	<p>Compreender a relação histórica dos direitos humanos como uma conquista do gênero humano ao longo da história</p>	<p>Indicaram interesse em visitar a SMED</p> <p>Compreendem e revelam que o direito à educação é um direito humano</p>	<p>Reconheceram o local da visita como lugar de produção de políticas públicas para a educação</p> <p>Perceberam que sujeitos comuns, como eles mesmos, fazem parte</p>

	<p>Conhecer a declaração universal dos direitos humanos relacionando suas determinações a constituição federal de 1988</p> <p>Promover aos educandos conhecer a SMED como órgão no qual as políticas públicas são ponderadas para o município de salvador</p>	<p>Compreendem e revelam que os direitos fundamentais são direitos humanos</p>	<p>desse processo de construção</p> <p>Demonstram surpresa ao relacionar a data da DUDH com os dias atuais – distanciamento entre o proposto e a realidade concreta após tantos anos</p> <p>Identificam que suas vidas são importantes para a democracia na sua escola, em sua comunidade, em sua cidade.</p> <p>Apreciam a ideia de disseminar conceitos relacionados aos direitos humanos para outras pessoas</p> <p>Revelam que sua atuação na comunidade se limitará às ordens do poder paralelo local em nome da sobrevivência</p>
--	---	--	---

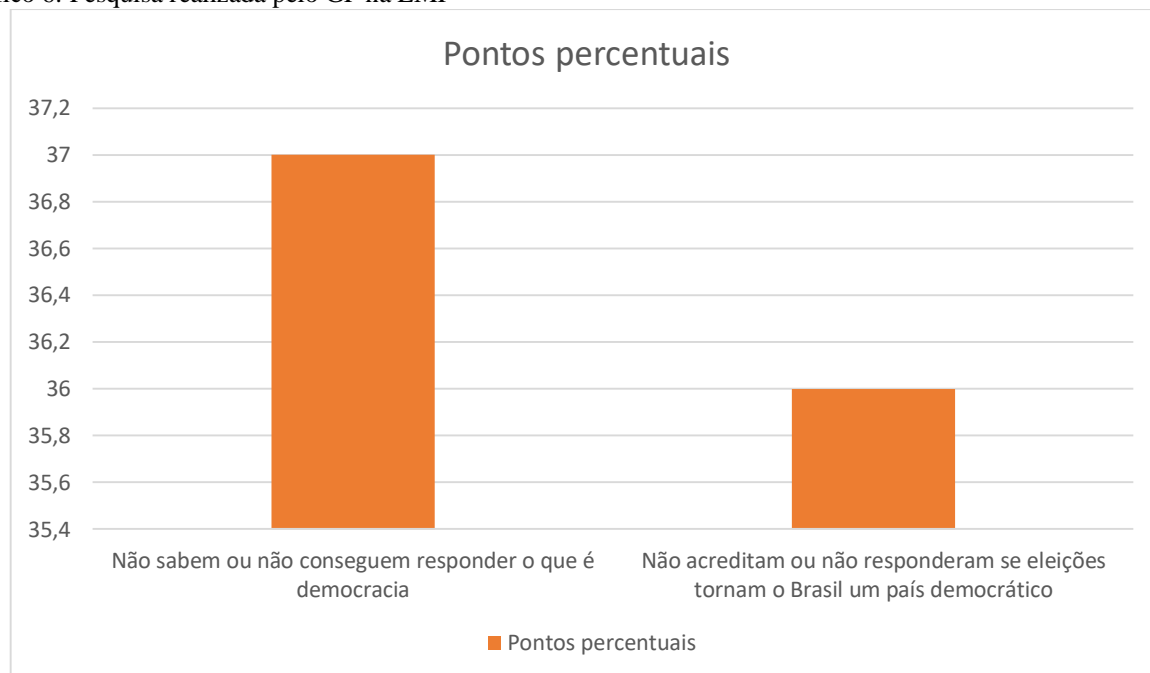
Fonte: Construção da Pesquisadora.

A partir das elaborações do quadro acima, percebemos que a EDH, embora não seja apenas apropriada para o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, como também se tratam de conteúdo recomendado pelo Ministério da Educação, ainda se encontra distante da realidade das unidades escolares, especialmente em se tratando da EJA, cuja organização espreme o currículo em um tempo significativamente inferior ao que seria necessário para a mesma finalidade.

Embora não haja interesse em discutir a questão do tempo da EJA, por não se tratar de objeto de estudo, a observação revela que o tempo pedagógico é reduzido, fazendo com que os docentes elejam conteúdos “mais necessários” à formação desses educandos.

Para prosseguir no processo de análise, trazemos mais uma vez à baila a pesquisa por amostragem realizada pelo GF, na qual aparecem os seguintes dados:

Gráfico 6: Pesquisa realizada pelo GF na EMP



Os dados levantados pelo GF demonstram que existem dúvidas entre os educandos quanto ao sentido da democracia, incluindo-se nesse bojo o conceito e a finalidade para a qual existe esse regime. A situação nos preocupa ao perceber que o desconhecimento se dá com cidadãos de fato e de direito, que exercem inclusive o poder de voto como direito elementar a todos os cidadãos. A ausência de engajamento e conhecimento político é apenas uma porção da dimensão que é desconhecer o direito aos direitos.

Ao analisarmos a coluna circunstâncias encontradas, face a coluna cenário revelado, notamos inicialmente que embora GF esteja envolvido no processo formativo e esbochem desejo em participar das atividades propostas, o mesmo não se revela para os demais jovens da unidade escolar.

Outro aspecto a ser abordado está na observação da dificuldade dos membros do GF para com a escuta de opiniões políticas diversas da defendida. Nos alerta quanto à necessidade de oportunizar o debate, de alimentar o poder de escuta e de promover situações para defesa da argumentação com ênfase no respeito à diversidade, à liberdade de expressão e à vontade da maioria (SILVA e TAVARES, 2011).

Retomemos o discurso defendido de que a escola é lugar de empoderamento e de compreensão desse universo que é a organização do Estado para cumprir com o dever de conceder os direitos aos seus cidadãos.

Assim como Dayrell (2010), pensamos na importância de refletir,

(...) o papel que a experiência escolar dos jovens vem desempenhando nesse processo. Ou

seja, nos perguntamos em que medida o modelo de organização escolar e suas dinâmicas produzem um ambiente propício para o desenvolvimento de experiências de participação juvenil. (DAYRELL, 2010, p. 239)

As experiências de participação juvenil citadas por Dayrell, tão necessárias à formação cidadã ativa, são desafios concretos para a escola, que apenas serão superados se houver um posicionamento dos profissionais de educação, de enfrentamento das práticas segregadoras e do fomento à ampliação do interesse dos educandos em sentirem-se integrantes do tecido social.

Consideramos que à medida que as formações progrediam, os educandos revelavam conhecer mais, compreender mais e relacionar melhor práticas pessoais e práticas cidadãs, cidadãs com resultados claros de organização da vida em comunidade.

Entendemos que para desfrutar o direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer a sua cidadania. Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade possa ter para fazer valer os direitos. Essa é uma ação que tem início no plano individual mas exige uma articulação coletiva. (SILVA, 2000, p. 19)

Por fim, a questão aponta para que a EDH seja inicialmente um embrião em cada unidade escolar, mas que se revele pela insistência na manutenção do debate uma promissora e frondosa árvore de conhecimentos para a vida, e chamem cada cidadão para envolver-se com a democracia nas organizações cíclicas que se apresentem a cada nova conquista, desde que possam ser autênticos e acreditem em si mesmos como resposta a esse processo formativo contínuo.

Acreditamos, então, que a intervenção didática em direitos humanos é uma das chaves mais relevantes para abrir algumas portas do processo democrático; contudo, ela enxerga a existência de outras portas que igualmente precisam ser apresentadas e abertas para o mundo desses jovens sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Artigo 205. CF/88.

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender como a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e com sua implicação para com a democracia, tomando como referência a Rede pública de Educação do Município de Salvador. Partimos de uma situação: a juvenilização da EJA é um movimento que se amplia a cada ano, enquanto o interesse desses sujeitos pelas questões relacionadas à democracia é notoriamente menor, quando proporcionalmente são menores as suas experiências educativas.

Fundamentados na pesquisa bibliográfica, defendemos que a democracia consiste no modelo adequado para que a cidadania se concretize, assim como que o engajamento político tem significativo valor para que a consciência cidadã possa ser desenvolvida, no âmbito da escola enquanto espaço ideal para a prática desse debate, bem como para que a formação dos sujeitos seja estruturada na perspectiva da educação em direitos humanos.

Tendo a escola como lugar de empoderamento dos homens, sujeitos de direito, as experiências de vida pessoal e as perspectivas práticas para a atuação cidadã dentro da sociedade são elementos a serem considerados, de maneira que a escola abraça em seu currículo os conhecimentos adquiridos ao longo da vida para construir novos conhecimentos com base no currículo. Para tanto, articula interesses e demandas próprias desses sujeitos jovens que enchem as salas de aula, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem para o acolhimento e envolvimento daqueles que encontram na EJA uma oportunidade educativa para garantia do direito à certificação na educação básica.

Nesse sentido, a condição de juventude melhor se expressa quando a expressão juventudes é usada para descrever que cada sujeito é único, singularizado por expectativas próprias, e, portanto, igualmente desiguais, ao passo em que são igualmente dotados de direito aos direitos na medida das suas desigualdades.

A pesquisa nos revelou um percurso histórico para a EJA em Salvador de afirmação, evoluindo de ensino supletivo para Programa de Educação de Adultos – PEA, balizado por diretrizes curriculares próprias para essa clientela e fortalecida por formação continuada dos docentes para atuarem especificamente com jovens e adultos. Em seguida passa a ser desenvolvida como SEJA, com uma matriz curricular com vistas a propor a aceleração de ensino com o cumprimento de carga

horária mínima definida para as áreas do conhecimento, e posteriormente EJA, estruturada em Tempos de Aprendizagem, adequando a modalidade Lei nº 11.738/2008, artigo 2º, §4º, destinando no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho para as atividades extraclasse.

Os dados levantados, referenciados em documentos normativos, apresentam um cenário de conquista, amadurecendo a gestão democrática e o direito ao direito à educação, e, como toda conquista histórica dos direitos dos homens, resulta da discussão, dos movimentos e das articulações que resultam da consciência do povo aos seus direitos: resultam de lutas dos atores que compõem o cenário da própria Rede Municipal.

A percepção da baixa adesão de interesse pela temática aqui levada a cabo, bem como ao engajamento político, traz à tona na pesquisa que a educação em direitos humanos deve ser uma evidência nas práticas pedagógicas, nos movimentos comunitários, nas rotinas desses sujeitos, entretanto nascidas no chão da escola, como ambiente promotor da formação pessoal e social.

Entendemos que a escola tem seu sentido na tessitura da dialogicidade, da escuta sensível, da formação de opinião fundamentada em conhecimentos descobertos à medida em que interagem educando e saberes, da construção de valores e da afirmação de posicionamentos, que devem estar pautados nas relações fraternas e harmônicas entre os homens, na convivência colaborativa, e na cultura de paz. Por outro lado, identificamos nesses estudos que lhes é apresentado o caminho para a sua formação pessoal, social e cidadã, quando a formação em EDH é articulada ao trabalho pedagógico. Trata-se de uma oportunidade educativa vivenciada por meio de oficinas que compõem a intervenção didática em EDH.

Para desvelar o objeto de estudos, fizemos a opção em sistematizar as análises dos dados a partir das narrativas da entrevista, e das construções realizadas nos encontros formativos, estabelecendo como categorias de análise respaldadas na análise temática, aglutinando e comparando as considerações no intuito de responder as questões da investigação.

Nesse viés, assumimos que a falta de estímulos aos jovens para a participação nas diferentes instâncias é reproduzida nos espaços das escolas, e constroem nas mentes desses sujeitos jovens uma despreensão em lidar com a cidadania como parte integrante do modelo democrático. Desconhecem o sentido da democracia e a razão da cidadania ativa como modelo ideal para práticas favoráveis à materialização dos direitos humanos mais elementares. Por não compreender, os jovens não questionam com segurança o fundamento e as violações expressas nas diferentes esferas do cotidiano, curvando-se aos modelos autoritários, de natureza clientelista e escravocrata, como salienta Silva (2000).

O processo formativo por si só se revelou um interessante mecanismo de promoção da EDH,

que sozinho não consegue estabelecer as raízes para a mudança de cultura apresentada no bojo da pesquisa, capaz de tornar cidadãos de direito em cidadãos de fato, com atitudes conscientes.

Assim, com base nos dispositivos da investigação entendemos que a expressão “se” antes do problema de pesquisa “a intervenção didática em EDH contribui para a formação da consciência cidadã e no comprometimento com a democracia”, ganha contornos que esbarram em dois âmbitos:

- ❖ Fatores endógenos: existe uma pré-consciência acerca da cidadania que se apresenta nos jovens pelo fato de experimentarem vivências sociais, econômicas e culturais que contribuem para a formação da personalidade de cada um desses sujeitos. Identificamos que as crenças formuladas têm relação com fatores internos que contribuem no parecer opinativo e no posicionamento desses jovens frente a atuação como cidadãos ativos.
- ❖ Fatores exógenos: as relações estabelecidas nos grupos sociais, a iniciar pelo grupo familiar, nas rodas interativas presentes nas comunidades, nos valores defendidos ao longo da vida estudantil, nas oportunidades educativas, culturais e de natureza inter-relacional, assim como a obrigatoriedade em lidar com as determinações do poder paralelo local e a violência na comunidade influenciam no parecer opinativo e no posicionamento desses jovens frente a atuação como cidadãos ativos.

Esses dois fatores articulados têm a elevação de determinada barreira na formação em EDH assim como na auto permissão para envolver-se no plano dos movimentos sociais, associativos, de pesquisa e de questionamento da lógica cultural que define a materialização dos direitos fundamentais enquanto direitos humanos. A barreira tornar-se-á permeável à construção de nova cultura em direitos humanos conforme os pré-conceitos são derribados pela compreensão do que é cidadania, democracia, direitos fundamentais e direito à educação.

Para todas as considerações aqui tecidas, acreditamos que é nos estudos de Silva (2000, 2013, 2016) que melhor encontramos respaldo para entender a educação em direitos humanos. Seus estudos não apenas nos revelam a história, como evidenciam ser sua caminhada uma importante contribuição para essa história. Tais estudos dialogados com as contribuições singulares de Candau (1999) alimentaram o desejo de realizar as oficinas e verificar em quais aspectos podemos tratar a EDH para esse universo de jovens da EJA.

Passemos assim a tratar como a intervenção didática em EDH contribui para a formação da consciência cidadã e no comprometimento com a democracia. Tratar da temática com os jovens é um real desafio que poderá ser superado à medida em que a persistência em manter o debate se faça presente na rotina escolar.

Ocorre que não foi percebido engajamento dos educandos com a temática para além dos movimentos ingressados pelas oficinas pedagógicas, o que nos levou a crer que a criação de oficinas pautadas nos interesses demandados para apresentar os conteúdos como recurso para a formação da nova consciência em cidadania ativa foi de singular importância para a manutenção do debate. As oficinas apresentaram frequência igual ou superior a 80%, enquanto que as ações que envolveram movimentos com toda a comunidade apresentaram frequência igual ou inferior a 50%.

Resta-nos assim tentar elucidar o quanto a intervenção didática em EDH contribui para a formação da consciência cidadã e no comprometimento com a democracia. Os dados analisados conduziram na formulação da compreensão de que a relação entre a formação, a natureza lúdica e a valorização do protagonismo dos sujeitos interferiram potencialmente na mudança gradativa das formulações próprias de cada sujeito em prol da consciência cidadã.

Tomando como referência que inicialmente um educando era capaz de tecer opiniões compatíveis com o sentido da democracia e os valores da democracia, e que ao final dos 12 encontros formativos todos os educandos eram capazes de expressar opiniões compatíveis com o sentido das temáticas, podemos afirmar que, embora existam notórias variações na exatidão da cidadania ativa, 100% dos educandos foram impactados pela formação e sentem-se interessados em propagar as suas experiências para que outros sujeitos possam questionar violações aos direitos humanos.

Assim as análises nos demonstram que a intervenção pedagógica em direitos humanos pode contribuir para a formação da consciência cidadã dos jovens da EJA e incidir na implicação pessoal desses sujeitos para com a democracia. Entretanto, consiste em um dentre os mecanismos que contribuem para o processo de formação da consciência cidadã, e que seu desenvolvimento precisa estar amparado por práticas pedagógicas dialógicas e sensíveis à construção dos elementos que conceituam o sentido da democracia.

Para tanto, a pesquisa indica aspectos que contribuem para a formação da consciência cidadã no espaço da escola que aqui deixamos como sugestões a serem consideradas:

- ✓ Projeto político pedagógico referenciado na valia da EDH, contemplando todos os segmentos da unidade escolar, inclusive a EJA;
- ✓ Reconhecimento das demandas dos educandos como ponto de partida do processo formativo em EDH;
- ✓ Prática pedagógica posicionada na análise da relação entre os conteúdos curriculares e a construção da consciência cidadã;
- ✓ Inclusão dos instrumentos normativos pertinentes à EDH em movimentos de estudo e

pesquisa dos educandos, aproximando a relação entre os primeiros e os últimos num fluxo natural da formação na EJA;

- ✓ Investimento em atividades que envolvam os educandos da EJA no planejamento e execução, atribuindo sentido aos momentos coletivos pelo sentimento de pertencimento;
- ✓ Comprometimento da comunidade escolar com as relações democráticas na condução da gestão escolar.

Por fim, importa ressaltar que a pesquisa tem o cunho de deixar um legado, ou um produto a ser tomado pelas instituições educacionais que oferecem a EJA e possuem no seu corpo discente jovens educandos: o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido.

Acreditamos que o detalhamento com o qual tratamos as oficinas pedagógicas na pesquisa permitirá aos docentes da EJA o desenvolvimento do projeto de intervenção didática, resultando numa importante contribuição para a formação da consciência cidadã, em especial, na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Planejamos deixar um instrumento em vídeo, sobre o qual nos debruçamos no planejamento e organização, inclusive com a contribuição do GF em reuniões para além do processo formativo. Contudo, face ao desenvolvimento da pesquisa e do projeto com os educandos, entendemos que a correspondência entre os objetivos contemplados nesses dois instrumentos seriam melhores satisfeitos com a realização de um processo formativo.

Em que pese todas as considerações aqui tratadas, a educação é mecanismo de significativa importância na formação da consciência cidadã, o que nos remete a afirmar que investir em práticas que resultem para mobilização dentro da escola em EDH deve estar presente nos projetos políticos pedagógicos, nos corredores, nos diálogos, nas vidas da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisaintervenção: referenciais e dispositivos em análise**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 648-663. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M. **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n.0, p. 1-108, ago.2007.

ARROYO, M. **Novos passos na educação de jovens-adultos?** in Diálogos sobre educação em direitos humanos e formação de jovens e adultos. Silva, Aida Maria Monteiro; Costa, Graça Santos; Lima, Isabel Maria Sampaio Oliveira. Orgs. Salvador: Edufba, 2016.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida dos jovens infratores e de seus irmãos não-infratores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BARROSO, Luis Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. 9 ed. São Paulo: Renovar, 2009.

BARROSO, Luis Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BASÍLIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania**. Sua proteção à luz dos direitos fundamentais e da constituição federal de 1988. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

BESSET, Vera Lopes. CASTRO, Lucia Rabello de. (Organizadoras) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. Nau editora, Rio de Janeiro.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. São Paulo: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 13ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania, Direitos Humanos e democracia**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: 2004. Disponível em www.iea.usp.br/artigos. Acesso em 29/05/2017.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 12ª ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei nº. 12.852/2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm Acesso em: 15 de set. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. MEC/ CNE. Brasília: 2012.

BRASIL. **Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo.** In: Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 05 de jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 10 de abr. 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

BRASIL. **A origem e a história dos direitos humanos:** as declarações de direitos. Introdução e Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios.

BRASIL. <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ba/salvador/panorama>> Acesso em: 10 de abr. 2017.

BRASIL. **Juventude e Contemporaneidade.** Coleção Educação para Todos. FÁVERO, Osmar; SPÓSITO; PONTES, Marília; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. Orgs. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

BRUNEL, Carmen. **Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos.** 2ª Ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2008.

BUENO, Maria Fernandes; SIQUEIRA, Kássia de Oliveira Martins. **A pesquisa-intervenção como prática política: construindo novas abordagens para a pesquisa em educação.** In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 4., 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ. 2005. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID1600_28052015164759.pdf> Acesso em: 15 de set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ALENCAR; Maria Luíza Pereira de; MAYER, Feitosa; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007. P. 397-412.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas.** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>> Acesso em 03/10/2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos:** uma proposta de trabalho. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Novameria/PUC-Rio – 1999. Disponível em: <www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm> Acesso em: 15 de set. 2016.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.P. 45-56.

_____. **Educação em direitos humanos:** desafios atuais. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf> Acesso em: 29 de maio de 2017.

_____. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos:** educação em direitos humanos uma proposta de trabalho. Revista Novamérica, Rio de Janeiro: 1999.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição.** 6 ed. Coimbra: Almedina, 2002.

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

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA JR, Dirley da. **Curso de direito constitucional.** 4 ed. Salvador: Jus podivm, 2010.

DAYRELL, Juarez; LINO, Nilma Gomes; LEÃO, Geraldo. **Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?** Educar em Revista, n. 38, set-dez, 2010. P. 237-252.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** 22ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, PINHEIRO, Marion Rodrigues Silvia Siqueira. **Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: 1998.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Caderno Cedes, ano XXI, n. 55: novembro, 2001. P. 58-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1992

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano.** Caderno de Formação 4. São Paulo: editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. V.2. No. 35, maio/ ago. 2007. . 197-211.
- HERIVELTO, Moreira; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da Pesquisa Científica para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- JORGE, Manoel; NETO, Silva. **Curso de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Lumens juris, 2006.
- LUPI, André Lipp Pinto Basto. Uma abordagem contextualizada da história política de Thomas Hobbes. In: WOLKMER, Antônio Carlos. (Org.). **Introdução à história do pensamento político**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- MARINONI, Luiz Guilherme. **Teoria geral do processo**. 4 ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOREIRA, Herivelton. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, Ed. DP&A, 2006.
- SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho e; SOUZA, Nilson Alves de. Revista Brasileira de Educação. v. 11. n. 32. maio/ago. 2006. P. 238-371
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009. < <http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>> Acesso em 25 de outubro de 2016.
- PAULON, Simone M. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção**. Psicologia & Sociedade, set-dez 2005, vol. 17, n. 3, p. 18-25.
- PAULON, Simone M. **Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ. Rio de Janeiro, ano 1, 1º quadrimestre de 2010. P. 85- 102. ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia ciência e profissão, vol. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
- PEREIRA, Gizia Alves. A Eja Na Gestão Escolar Em Salvador/Ba: Proposta de Formação Para Gestores da Rede Municipal. Trabalho apresentado como requisito ao título de mestrado. UNEB, Salvador: 2017. Disponível em <http://www.uneb.br/gestec/files/2017/01/gizia-alves-pereira.pdf>. Acesso em 08/08/2017.

PETRY, Almiro. **A Democracia e os Direitos Humanos na América Latina..** Formação Humanística. Eixo América Latina. Unisinos: 2008. Disponível em http://www.projeto.unisinos.br/humanismo/al/dem_dirhum.pdf. Acesso em 29/05/2017.

RIOS, Clara Maria Almeida. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Salvador: relação entre a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a prática docente.** Dissertação. UNEB. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. 2006.

SALVADOR. Decreto n.º 26.298 de 28 de julho de 2015. Aprova o Regimento da Secretaria Municipal da Educação - SMED. Diário Oficial Municipal, Salvador: 29 de jul. 2015. P. 8-18.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Resolução CME no 11/2007. 21 de dezembro de 2007.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. Institui o Telecurso 2000 – 5º à 8º séries do Ensino Fundamental para jovens e adultos no Sistema Municipal de Ensino. Resolução CME no 05/2000. Novembro de 2000.

SANTOS, Andreia de Santana. **A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “proposta tempos de aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2016.

SANTOS, Milton. *As Cidadanias Mutiladas.* In: *Preconceito.* São Paulo: Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade.* 1ª edição. São Paulo: Editora Schwarcz, 2012.

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

SILVA, Aida Maria Monteiro. *A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos.* Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19915/11556>. Acesso em: 01 de dez. 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola Pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites.** Trabalho apresentado como requisito ao título de doutorado. USP, São Paulo: 2000. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tcidadaniaaesc.pdf. Acesso em: 01 de dez. 2016.

SILVA, Jose Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais.** 7 ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, Jose Afonso da. **Comentário contextual à Constituição.** 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, Jose Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 22 ed. São Paulo: Malheiros,

2008.

SOARES, M. V. B. **Cidadania e direitos humanos**. In: Carvalho, J. S. (Org.) Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópoles: Vozes, 2004.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1(1): 1-28, 2009.

SOUZA, Taise C. L. **Os direitos fundamentais no Estado Democrático de Direito**. aplicação imediata. TCC. Salvador: Faculdade Batista Brasileira, 2010.

STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Bolzan de. **Ciência política e teoria geral do Estado**. 7 ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/textos.htm>. acesso em 10.12.2016.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA POR PAUTA COM PROFISSIONAIS RELACIONADOS À EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

NOME:

RELAÇÃO COM O MUNICÍPIO:

- 1 – Implantação do Programa de Educação Básica – PEB no município de Salvador.
- 2 – O MOBREAL no município de Salvador.
- 3 – Lembra-se porque o Ensino Fundamental Noturno era chamado assim?
- 4 – Estruturação pedagógica da educação de jovens e adultos.

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA POR PAUTA EDUCANDOS DA EJA/ GRUPO FOCAL

NOME:

IDADE:

1 – Escolha da EJA para completar a educação básica;

2 – Democracia;

3 – Cidadania;

4 – Projeto de Vida. Tenho um?

APÊNDICE III
INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO PARA A ENTREVISTA POR PAUTA COM
EDUCANDOS DA EJA

Data: 06 de abril 2017

Horário: 19 horas

Tema: Educação: direito para a vida?

Local: E. Municipal de Pesquisa

Participantes: foram convidados seis estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, turno noturno, Ensino Fundamental Anos Finais, na escola de pesquisa, entre 15 e 18 anos, oriundos do turno diurno. Representando 50% do quantitativo de sujeitos que compõem o grupo focal. Estiveram presentes cinco dos seis alunos convidados, abaixo apresentados pelo pré-nome. O sexo dos participantes foi considerado irrelevante para os resultados da pesquisa.

H., 17 anos, Tempo de Aprendizagem - TAP V - Educação de Jovens e Adultos.

I., 15 anos, Tempo de Aprendizagem - TAP V - Educação de Jovens e Adultos.

H., 17 anos, Tempo de Aprendizagem - TAP V - Educação de Jovens e Adultos.

C. 16 anos, Tempo de Aprendizagem - TAP V - Educação de Jovens e Adultos.

R., 15 anos, Tempo de Aprendizagem - TAP V - Educação de Jovens e Adultos.

Matéria: com fundamento no tema elencado para discussão, a entrevista por pauta foi desenvolvida no ambiente da escola, considerando o lócus como adequado ambiente para a fluência do discurso esperado. Os participantes, convidados pela gestão escolar, em sala específica, foram oportunizados a discorrer acerca de sua compreensão sobre os pontos da pauta de forma livre, conforme se sentissem à vontade para discorrer.

Abordagem: entrevista por pauta é recurso que permite maior liberdade aos entrevistados em expressar-se sobre os pontos indicados pelo entrevistador. A dinâmica de realização, organizada de forma coletiva, favorecerá aos sujeitos interagirem entre si na elaboração de seus posicionamentos acerca dos pontos abordados. Dessa forma, a construção de um participante poderá servir aos demais no diálogo assimétrico construído ao longo do momento da entrevista, de forma livre, potencializando a elucidação de conceitos, perspectivas e ponderações sobre o tema.

Pauta:

1 – Estudar à noite – escolha pela EJA

2 - Democracia.

3 - Cidadania.

4 – Direito à educação.

5 – Projeto de vida. Tenho um?

Imagens, vídeo e áudio: a entrevista considerou a gravação em áudio como recurso para a análise dos dados, não utilizando imagens ou fotografias. O diálogo produzido na entrevista segue em anexo, na íntegra, preservando a identidade dos sujeitos participantes.

APÊNDICE IV

INSTRUMENTO PARA PLANEJAMENTO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

OFICINA: NOME

Duração	1h 20 min
Fundamentos pedagógicos	As oficinas pedagógicas são encontro formativos que objetivam a ação-reflexão-ação-transformação das relações de conhecimento entre os participantes e as temáticas aplicadas por meio do Projeto de Intervenção, considerando o direito à educação do jovem na EJA. De natureza dialógica e lúdica, as oficinas partem da leitura de mundo de cada sujeito, portanto, da vida cotidiana, sem melindres ou ações alienígenas. A lógica está no contraste entre o que se sabe e o que se pode aprender com o outro, independente dos recursos utilizados, estimulando, antes de tudo, a capacidade de escutar e ser escutado, de considerar e ser considerado no movimento de construção de uma nova realidade que se inicia pela transformação dos saberes.
Objetivos da oficina	Remeter ao capítulo V
Conteúdo	Remeter ao capítulo V
Referente bibliográficas	Remeter ao capítulo V
Procedimento	
1º momento	Remeter ao capítulo V
2º momento	Remeter ao capítulo V
3º momento	Remeter ao capítulo V
4º momento	Remeter ao capítulo V