



**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS  
VOLUME 3**

**V CONGRESSO  
INTERNACIONAL DE DIREITOS  
HUMANOS DE COIMBRA  
uma visão transdisciplinar**

[www.cidhcoimbra.com](http://www.cidhcoimbra.com)

Série Simpósios do V CIDHCoimbra 2020  
ISBN 978-65-89537-03-8

# V CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

## ORGANIZAÇÃO:



<http://www.inppdh.com.br>



<http://igc.fd.uc.pt/>

**VITAL MOREIRA  
JÓNATAS MACHADO  
CARLA DE MARCELINO GOMES  
CATARINA GOMES  
CÉSAR AUGUSTO RIBEIRO NUNES  
LEOPOLDO ROCHA SOARES  
(Organizadores)**

**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS DO V  
CIDHCoimbra 2020  
VOLUME 3**

[www.cidhcoimbra.com](http://www.cidhcoimbra.com)

**1ª edição**

**Campinas /Jundiaí - SP - Brasil  
Editora Brasília / Edições Brasil / Editora Fibra  
2021**

© Editora Brasília / Edições Brasil / Editora Fibra - 2021

Supervisão: César Augusto Ribeiro Nunes  
Capa e editoração: João J. F. Aguiar  
Revisão ortográfica: os autores, respectivamente ao capítulo  
Revisão Geral: Comissão Organizadora do V CIDHCoimbra 2020

Conselho Editorial Editora Brasília: César Ap. Nunes, Leopoldo Rocha Soares, Daniel Pacheco Pontes, Paulo Henrique Miotto Donadeli, Elizabete David Novaes, Eduardo Antônio da Silva Figueiredo, Egberto Pereira dos Reis

Conselho Editorial Edições Brasil: João Carlos dos Santos, Dimas Ozanam Calheiros, José Fernando Petrini, Teresa Helena Buscato Martins.

Conselho Editorial Editora Fibra: Dra. Maria Cristiani Gonçalves Silva (INPPDH), Dr. Francisco Evangelista (UNISAL), Ms. Jean Camoleze (CEDEM-Unesp-Casa do Povo), Dr. Jorge Alves de Oliveria (SEE-SP), Dr. Sidnei Ferreira de Vares (UNIFAI), Dr. Thiago Rodrigues (UNIFAI), Ms. Guilherme de Almeida (INPPDH), Dra. Daniela Ferreira (OBVIE-UP-Portugal), Dra. Louise Lima (OBVIE-UP-Portugal), Dr. Emerson Vicente da Cruz (UB/OAC-Barcelona-Espanha).

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9610 de 19/02/1998. Todas as informações contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos autores.

As figuras deste livro foram produzidas pelos autores, sendo exclusivamente responsáveis por elas. A imagem da capa foi obtida na Adobe Stock por João J. F. Aguiar.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio, sem previa autorização por escrito das editoras. O mesmo se aplica às características gráficas e à editoração eletrônica desta obra. Não é permitido utilizar esta obra para fins comerciais. Quando referenciada, deve o responsável por isto fazer a devida indicação bibliográfica que reconheça, adequadamente, a autoria do texto.

Cumpridas essas regras de autoria e editoração, é possível copiar e distribuir essa obra em qualquer meio ou formato

Alguns nomes de empresas e respectivos produtos e/ou marcas foram citadas apenas para fins didáticos, não havendo qualquer vínculo das mesmas com a obra.

A editora, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que o uso das mesmas resultará no esperado pelo leitor. Caso seja(m) necessária(s), as editoras disponibilizarão errata(s) em seus sites.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

N9221a Nunes, César Augusto R.

Anais de Artigos Completos do V CIDHCoimbra 2020 - Volume 3 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs.) [et al.] – Campinas / Jundiaí: Editora Brasília / Edições Brasil / Editora Fibra, 2021.

328 p. Série Simpósios do V CIDHCoimbra 2020

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-65-89537-03-8 / 978-65-86051-32-2

1. Direitos Humanos I. Título

CDD: 341

Publicado no Brasil / Edição eletrônica

contato@edbrasilica.com.br

contato@edicoesbrasil.com.br / contato@editorafibra.com.br

**V CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS  
HUMANOS DE COIMBRA: uma visão transdisciplinar**

13 a 15 de Outubro de 2020 – Coimbra/Portugal

[www.cidhcoimbra.com](http://www.cidhcoimbra.com)

**VOLUME 3 - Composição dos Simpósios:**

<p><b>Simpósio n.º. 14</b> DIREITOS HUMANOS, CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS ATUAIS <b>Coordenadores:</b> Cesar Aparecido Nunes e Antonio Gomes Ferreira</p>
<p><b>Simpósio n.º. 15</b> PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E DIREITOS HUMANOS <b>Coordenadores:</b> José Renato Polli e Daniela Ferreira</p>
<p><b>Simpósio n.º. 16</b> EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA ERA DE DESMONTE DO ESTADO NO BRASIL <b>Coordenadores:</b> João Virgílio Tagliavini e Plínio Antônio Britto Gentil</p>
<p><b>Simpósio n.º. 17</b> DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO <b>Coordenadores:</b> Maria Cristiani Gonçalves Silva e Helena de Assis Mota</p>
<p><b>Simpósio n.º. 18</b> EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO EM DIREITO <b>Coordenadores:</b> Antonio Isidoro Piacentini e Pedro Vítor Melo Costa</p>
<p><b>Simpósio n.º. 19</b> EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA: POLÍTICAS, MATERIAIS E PROGRAMAS <b>Coordenadores:</b> Rosana Oliveira Rocha e Clarilza Prado de Sousa</p>

**ISBN: 978-65-89537-03-8**

**COMISSÃO CIENTÍFICA DO V CIDHCOIMBRA 2020:**

**Membros Titulares:**

Prof. Doutor Vital Moreira; Prof. Doutor Jónatas Machado; Mestre Carla de Marcelino Gomes; Mestre Catarina Gomes; Mestre César Augusto Ribeiro Nunes; e Mestre Leopoldo Rocha Soares.

**Membros Convidados:**

Prof. Doutor César Aparecido Nunes; Prof. Doutor Rafael Mário Iorio Filho; Profa. Dra. Alessandra Benedito; Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin; Prof. Mestre Alexandre Sanches Cunha; Profa. Mestre Orquídea Massarongo-Jona.

# SUMÁRIO

Apresentação .....	9
Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos nas Rotinas da Educação Básica de Leme-SP: um projeto de defesa da democracia e da garantia de direitos....	11
Andrea Maria Begnami Mazzi	
Políticas Públicas de Educação Integral: uma análise do programa escola viva no Estado do Espírito Santo, Brasil.....	22
Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro	
A Questão dos Direitos Humanos Como Educação Para a Justiça e Para a Cidadania nas Ciências do Esporte: um estudo sobre a temática na área da educação física .....	36
César Adriano Ribeiro Nunes	
A Ética e o Ensino da Ética na Educação Superior no Estado de São Paulo.....	50
Antonio Carlos Valini Vacilotto	
Gestão Democrática da Escola Pública: caminhos para uma práxis pedagógica humanizadora.....	58
Sandro Ivo de Meira	
Documentos Curriculares de Educação Física das Redes Estaduais do Centro-Oeste (2009-2013): estudo comparado.....	72
Christiane Caetano Martins Fernandes	
Tecnologia de Informação e Comunicação a Favor da Democratização da Formação de Professores .....	82
Rosana Oliveira Rocha e Emerson de Oliveira Rocha	
A Prática do Teletrabalho na Área da Educação e a Efetividade dos Novos Métodos de Ensino-Aprendizagem.....	96
Regina Vera Villas Bôas e Flávia Soares de Sá Neves	
O Essencial Sentido da Educação Como Premissa Para o Desenvolvimento Humano.....	108
Lívia Pallos	
A Concepção de Formação Humana em György Lukács e Sua Relação ao Pensamento de Paulo Freire, o Educador: primeiras aproximações .....	116
Manoel Francisco do Amaral	
Educação Como Direito Humano Numa Visão Emancipatória/Libertária em Cursos Tecnológicos: o ensino de língua portuguesa em tempo de crise.....	125

Rosana Helena Nunes e Kelly Janaíne do Amaral

O Currículo em Prol da Educação Para a Paz.....138

Maria José Marques Lima e Carlos Manuel Ribeiro da Silva

O Direito à Educação Fundamentado na Concepção de Educação Como Direito Humano: a compreensão de Paulo Freire sobre o direito à educação das crianças e das infâncias .....151

Lucas Portilho Nicoletti

A Adoção da Educação Humanizadora Como Instrumento da Gestão de Pessoas Face ao Assédio Moral .....164

Pedro Henrique de Souza

A Reforma do Ensino Médio e a Dualidade Educacional: a negligência do direito à educação .....173

Bianca Bardi Castilho

A Relação Entre as Políticas Educacionais Brasileiras e a Formação Política .....182

Sandra Olades Martins Venturelli

Direito à Educação Superior no Brasil Em Tempos de Retrocesso Social.....192

Maria Cláudia Zaratini Maia

A Luta Pelo Direito à Terra e a Prática Reiterada de Homicídios Contra Defensores no Estado de Rondônia: estudo de caso de uma liderança do Município de Cujubim/Rondônia - Brasil .....203

Vanessa Regina Pereira Ramos

Representações Sociais Sobre Branquitude de Professoras da Rede Municipal de Campinas .....216

Maria Isabel Donnabella Orrico

O Ensino dos Direitos Humanos na Prática da Liberdade e Igualdade Social: o movimento feminista e a educação transformadora .....230

Stephanie Malu Marques Cisz

O Quanto Pode um Professor? Olhares e Percepções na Contemporaneidade Para a Formação de Professores.....239

Rozana Gastaldi Cominal

Direito Humano ao Autoconhecimento .....249

Luciana Lallo Massini

Educação Jurídica em Direitos Humanos e os Impactos Sociais na Solução Adequada de Conflitos .....263

Leonardo Marques Vieira e Maria Clara Giassetti

Projeto Primeiros Passos: Valorização dos Direitos Humanos na Primeira Infância  
.....272

Viviane Soares

Os Desafios da Educação em Direitos Humanos no Século XXI: a contribuição do MUCB no autoconhecimento e desenvolvimento sócio-político de mulheres através das redes sociais.....287

Ludimilla Santana Teixeira e Liliane Alcântara de Abreu

A Experiência do Projeto Amorim Lima: uma trajetória político-institucional de educação em Direitos Humanos, na perspectiva da Pedagogia Freireana.....301

Emanuel da Conceição Pinheiro Junior e Anna Cecília Koebeckede Magalhães Couto Simões

O Museu do Holocausto de Curitiba e a Promoção da Educação em Direitos Humanos .....310

Luzilete Falavinha Ramos e Denise Weishof

Defeito Todos nós Temos: uma prática de empatia na inclusão escolar.....321

Amanda Macitelli Bastos

# O CURRÍCULO EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

**Maria José Marques Lima**

Doutoranda do curso Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, Professora da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC/Ceará- Brasil

**Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

Universidade do Minho - Instituto de Educação

## **Resumo:**

O artigo investiga o currículo em prol da educação para a paz numa escola da rede pública do Brasil, o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA (município de Fortaleza, no Ceará). Procura-se analisar e problematizar a escola enquanto organização que desenvolve ações de promoção da educação para a paz, no sentido de formar um ambiente de bem-estar, de trabalho e realização para todos os que fazem parte da escola. Assim, equacionam-se os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar as experiências exitosas da escola em busca de uma educação para paz; auscultar os intervenientes do contexto escolar, nomeadamente, os alunos, os professores, os gestores e os funcionários sobre o entendimento e o alcance da educação para a paz; estudar e estruturar elementos curriculares e atividades interdisciplinares presentes no ambiente escolar que tratam da educação para paz; promover a realização de encontros em que se tenha a vivência e a reflexão de ações de uma educação para paz.

**Palavras-chave:** Educação para paz; Práxis o currículo; Investigação-ação.

## **Introdução**

O presente artigo trata da temática que se está investigando sobre o currículo voltado para uma educação para paz na escola da rede pública no Brasil, a escola Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, no estado do Ceará, localizada no município de Fortaleza. Em Fortaleza há nove Centros, sendo que estes atendem o Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano, e o Ensino Médio, do 1.º ao 3.º ano.

O interesse por este estudo advém da nossa experiência como professo-

ra de língua portuguesa desde 2005 na escola. Assumimos também a função de coordenadora no período de 2014-2018 e atualmente estamos como regente da biblioteca com o trabalho de mediadora da leitura para quem busca a leitura.

De uma forma analítica, a investigação a que se reporta este texto procura aprofundar-se com as seguintes palavras-chaves, tendo como ponto de partida alguns dos autores aqui referidos e outros a explorar, respectivamente: cuidado - Boff (2006); relação opressores e oprimidos - Freire (2005); práxis e o currículo - Grundy (1991) e Gimeno (2000); teorias curriculares - Carr (1990, 1996) e Silva (2000); investigação-ação - Kemmis (1988), Carr e Kemmis (1988) e Elliott (1991); educação para paz - Jares (1991); esforço coletivo na construção da paz - Montessori (2004); teoria emancipatória do currículo (Pacheco 2001); pesquisa qualitativa (Gil, 1991); etnografia (Mauss, 1993); pesquisa participativa (Matos, 2002).

As opções metodológicas recaem sobre as perspectivas de investigação qualitativa/descritiva, fazendo uso da metodologia de investigação-ação e do estudo de casos, usando a etnografia e os instrumentais de coleta de dados como: entrevistas e a observação sistemática e participante.

Os resultados preliminares mostram que as ações e ou projetos desenvolvidos pela escola CEJA como recurso curricular tornam esta escola diferenciada. Os alunos buscam a escola para o conhecimento formal, mas também se sentem acolhidos e melhoram a sua autoestima. Os professores, gestores e funcionários trabalham para atender os alunos de forma qualificada.

## **Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA José Walter**

O Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA José Walter é uma escola da rede pública estadual do Ceará, situada na região V, no bairro José Walter, e atende jovens e adultos na modalidade semipresencial. No Ensino Fundamental atende alunos a partir dos 15 anos e para o Ensino Médio atende alunos a partir dos 18 anos. Atende ainda os alunos de progressão parcial, isto é, são alunos que ficam em dependência em alguma disciplina, pelo facto não terem conseguido serem aprovados em alguma disciplina na sua escola regular, recorrendo assim ao CEJA, no sentido de cursar a disciplina em que foi reprovado, procurando completar com sucesso o seu ciclo de estudos.

O sistema semipresencial do CEJA tem o seguinte funcionamento: o aluno vem à escola para estudar, fazendo o seu horário, conforme sua disponibilidade de tempo, e este aluno recebe um módulo para estudo e poderá pedir orientação ao professor. Esse aluno tem, no mínimo, dez dias para realizar uma prova onde deve conseguir uma média de 6 valores (numa escala até 10), como nota mínima estipulada no regimento da escola, para conseguir aprovação.

O CEJA possui uma estrutura flexível, possibilitando realizar a matrícula em qualquer período do ano, facilitando o acesso à educação básica àqueles

que por algum motivo interromperam seus estudos na idade própria.

Com o objetivo de realizar as funções qualificadora, equalizadora e reparadora, o CEJA proporciona os serviços de certificação, circulação, atualização e classificação de estudos, além de outras atividades educativas.

A Lei n.º 9394/96 (na seção V, § 1.º, Artigo 37), no tocante ao atendimento de jovens e adultos, no âmbito educacional, prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar de forma gratuita aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, os seus interesses, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames adequados.

É dentro desta visão que o CEJA tem buscado atender a sua população estudantil, promovendo ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que vai além do ensino conteudista de cada disciplina, no sentido de melhor integrar o aluno no contexto sócio cultural da escola.

Essa é uma população estudantil de rendimentos econômicos baixos que tem a escola como um espaço por demais significativo em suas vidas. De facto, é o local em que se tem a possibilidade de ter um ambiente digno para o cidadão, longe dos problemas e conflitos familiares e das condições vulneráveis da pobreza.

Então, partindo desta descrição do contexto, pretende-se estudar a realidade do ambiente escolar do CEJA, em seu movimento do cotidiano com o trabalho desenvolvido pela mesma para os alunos frequentadores. É uma escola que atende Jovens e Adultos trabalhadores com suas múltiplas necessidades que, por um motivo ou outro, quando efetuam a sua matrícula, trazem em si motivações objetivas e subjetivas para o seu próprio processo do ensino e aprendizagem.

A escola CEJA tem várias atividades pedagógicas durante o ano letivo: semana pedagógica, dia da poesia, semana da saúde, dia da mulher, dias das mães, dia do estudante, dia dos pais, dia da matemática, semana da africanidade, datas cívicas, festas juninas, aniversário da escola, confraternização natalina, entre outros eventos. O enquadramento destes eventos, que podem apontar riqueza e qualidade de experiências formativas, ainda que de forma subjetiva, será que podem constituir como elementos promotores de uma educação para paz? É esse o propósito do nosso trabalho em termos de propostas de formação e investigação, num processo de estudo de investigação-ação e de estudo de casos, usando a etnografia e instrumentais de coleta de dados adequados a esse processo.

## **Educação para a Paz**

Sabe-se que o fato de se falar de paz, não quer dizer que não haja conflitos na escola; sim, pois se sabe que a paz não significa a ausência total de conflitos.

O importante é que, conforme refere Jares (2007, p.45) exercendo o papel de educador-cidadão, trabalhar para “educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação, (...) educar para a paz é um processo contínuo e permanente”.

Educar para a paz é ter um desejo cuidadoso de tornar o ambiente escolar num lugar de paz é o que pensa Leonardo Boff (2006), pois este usa a expressão “cuidado” como a essência do ser humano.

Sem cuidado o ser humano não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde exige cuidado de uns para com os outros, desaparece o medo, a origem secreta de toda violência, como analisou Sigmund Freud, conforme salienta Boff (2006) no artigo “Bases para a Cultura de Paz”.

Então, cuidar deve ser o fato de querer ver uma realidade mais dinâmica e saudável, longe de situações de violência. Neste sentido, educar para a paz é um desafio em meio a tantos outros que há na escola. Porém, este se faz necessário frente à realidade em que se vive no cotidiano escolar, não somente de violência, no sentido de guerra, mas na violência da não existência de valores e ética.

A educação para paz se faz necessária em nossos ambientes escolares, pois parece que se tem dado mais ênfase aos conflitos nas escolas, quando a vida da humanidade depende da paz. Conforme Montessori refere, traduzida por Braga (2004), que se a paz se tornasse uma disciplina integrante do leque de propostas ofertadas, tal como todas as outras, essa seria a mais nobre de todas.

A paz em geral é entendida como o fim da guerra, e esse é um conceito negativo que não permite uma descrição adequada da paz autêntica. Segundo Montessori (2004), a paz só pode resultar de um acordo comum. Para isso devemos gastar toda energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra, tem de se empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens.

Construir a paz é tarefa de um esforço coletivo. Assim, a educação para a paz não se reduziria a um ensinamento dado nas escolas, pois exige empenho de toda a humanidade. Montessori (2004) destaca que a paz conquistada pela vitória de uma guerra não pode ser classificada como paz, ou seja, vai muito mais além, na perspectiva da paz verdadeira, pois faz-se necessário a vivência da justiça e do amor entre os homens, em direção à construção de um mundo melhor onde reine a harmonia.

Para Montessori (2004, p.41) duas coisas são necessárias para a paz no mundo: em primeiro lugar, um homem novo, o surgimento de um homem melhor; e depois, como segunda premissa, a construção de um ambiente que não deve mais fixar os limites às aspirações infinitas do homem.

A expressão homem melhor de Montessori (2004) vem de encontro com a expressão “ser mais”, de Paulo Freire, no livro “Pedagogia do Oprimi-

do”, quando coloca a relação de opressores e oprimidos, isto é, dominantes e dominados no mundo.

A essência do “Ser Mais” está no sentido de que o homem precisa de se humanizar, reconhecer que o outro é gente e que tem o seu valor e não no sentido de ser porque tem bens materiais, numa concepção estritamente materialista da existência, o que coloca o dinheiro como a medida de todas as coisas e o lucro objetivo principal.

Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser! (Freire, 2005, p.51).

Para a educação para paz não pode e nem deve haver a relação de opressores e oprimidos, pois esta se coloca numa atitude de respeito e muito cuidado para com o outro. Não existe o que tem razão, o que é o dono da situação, o que já tem a solução para o problema. Ao contrário, se dá num movimento de muita humanização, de pessoas que têm uma história, uma vida e que há possibilidades de diversas construções.

Aqui se traz o pensamento novamente de Freire (2005), pois os opressores vêem a humanização como uma “coisa”, um direito exclusivo e herdado dos mesmos, sendo que a humanização é apenas sua. Para os oprimidos esta humanização se apresenta como uma subversão. Já para os opressores humanizar é naturalmente, segundo o seu ponto de vista, subverter, e não “ser mais”.

A educação para a paz se dá na ação associada a um sério empenho de reflexão, isto é, torna-se numa práxis. É o diálogo crítico e libertador de Freire (2005), o conteúdo do diálogo sem ‘antidiálogo’, sem ‘sloganização’, sem ‘verticalização’, sem ‘domesticação’. Não se pode transformar as pessoas em objetos de manipulação, ao contrário, quer-se a libertação através de uma reflexão que conduzirá a uma prática, pois “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 2005, p.59).

Uma ação e reflexão em unidade que não pode ser separada. Assim, a educação para a paz acredita no homem, em sua capacidade de pensar, em sua libertação. Esta libertação deve ser transformada em independência através da ação e reflexão, situação apropriada ao Movimento da Escola Nova, capaz de concretizar esses princípios em práticas cotidianas.

“Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencio-

nada que seja lhes faça”. Esta é uma libertação dos homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (Freire, 2005, p.60).

## **Movimento da Escola Nova**

E assim, é necessário trazer alguns autores que se debruçam em estudar o tema da Paz, tais como: Jares (2007), a educação pela paz possui um amplo legado histórico, rico e plural. Inicialmente, o legado que fundamenta pedagogicamente a educação pela paz é o Movimento da Escola Nova, no início do século XX. Este vem com algumas características:

- Crítica as práticas pedagógicas tradicionais, fundamentando-se no internacionalismo e na ideia de evitar a guerra;
- O conceito de paz é tomado como ponto de partida numa interpretação psicológica da guerra, entendida como resultado da não realização do chamado “instinto combativo”;
- Tem como consequência uma resposta educacional proposta na não-repressão da “primeira das tendências espontâneas da criança”, canalizando o instinto combativo com “equivalentes morais da guerra”, isto é, atividades socialmente úteis ou não destrutivas;
- A educação pela Paz envolve um conceito de tripla dimensão: educação moral, social e religiosa, conforme refere Bovet (1928, citado por Jares, 2007).

Assim, através desse Movimento da Escola Nova, é possível construir o suporte conceitual da Educação pela Paz, pois está centrado em conceitos básicos, como: o conceito de paz positiva e a perspectiva criativa do conflito (lembrando que o conceito de conflito para ser entendido faz-se necessário diferenciar a agressão ou qualquer comportamento violento – respostas violentas a um conflito do próprio conflito). Temos ainda dois novos conceitos para a concretização da Educação pela Paz, numa lógica da Escola Nova: o conceito de desenvolvimento e a relação entre os conceitos de direitos humanos e democracia. O conceito de paz positiva está centrado no conceito tradicional, herdado do conceito de “pax romana”, sendo que este conceito adquire novo significado, ao associá-lo não como antítese de guerra, mas de violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência e não o único. Este conceito se relaciona com as ideais de justiça social, direitos humanos e democracia. Neste sentido, é importante citar Paulo Freire (1986) para dizer que a paz acontece com a edificação incessante da justiça social, que se quer construída numa Escola Nova, capaz de concretizar os desígnios da Educação pela Paz.

## **A Educação para a paz e o currículo**

Estudar a educação pela paz ou para paz tem como desafio o currículo

que se está construindo, pois falar de currículo é falar de práticas educativas de determinadas instituições. De facto, conforme ressalta Grundy (1991, p. 22),

nenhum curriculum existe a priori. Se pretendemos entender o significado das práticas curriculares que envolvem pessoas pertencentes a uma sociedade, temos que conhecer o contexto social da escola. Porém, não somente necessitamos saber algo da composição e organização da sociedade, também precisamos conhecer as premissas fundamentais sobre as quais se constroem.

Freire (1972) diz que toda a prática educativa supõe um conceito de homem e de mundo. Daí a escola constrói os seus valores e crenças que levam a uma determinada prática e assim na construção do próprio curriculum.

Nesse sentido, torna-se pertinente abordar as teorias curriculares: a teoria técnica, teoria prática e a teoria crítica. Para Kemmis (1988) a teoria técnica possui um discurso científico, uma organização burocrática e uma concepção tecnicista. Esta está centrada no que vai ser ensinado e implementado, seguindo a um plano estruturado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados. Já a “teoria prática caracteriza-se por discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (Kemmis, 1988, p.134). Segundo Grundy (1991), a teoria prática se dá com a interação entre alunos e professores, sendo estes sujeitos participantes na tomada de decisões sobre os propósitos, os conteúdos e a conduta do currículo. No que toca à “teoria crítica se caracteriza por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (Kemmis, 1988 p.134). Pacheco refere-se à teoria crítica seguindo os mesmos pressupostos, pois indica que esta se insere

numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados segundo interesses críticos. O que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares. (2001 p.40)

## **Metodologia de investigação**

Em termos metodológicos, em consonância com o que ficou dito, guiamos a seguinte preposição questionadora: poderá mesmo a escola desenvolver ações para o cuidado com a sua organização e currículo, para com o cuidado com os outros através das vivências aí desenvolvidas, objetivando uma educação para paz entre todos os sujeitos protagonistas, sejam eles alunos, professores, funcionários, pais e outros que se fazem presentes no contexto escolar?

Neste sentido, tem-se como objetivo central da pesquisa a possibilidade

de analisar e problematizar a escola enquanto uma organização que desenvolve ações voltadas para a promoção do conceito de educação para a paz no sentido de formar um ambiente propício de bem-estar, de trabalho e realização para todos os que fazem parte da escola.

Nesta lógica, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa ou investigação qualitativa em que se estuda os significados das ações humanas e da vida social.

Segundo Gil (1991), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Trabalha-se a pesquisa descritiva, que tem como objetivo descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo que se pretende realizar, pois esta visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou ao estabelecimento de relações entre variáveis usando a metodologia de estudo de caso. Este consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Segundo Cohen e Manion (1990), o estudo de caso é acompanhado de um processo de observação que pode ser participante ou não participante, mais ou menos continuado durante certo tempo.

A observação participante faz parte da investigação no sentido do professor como investigador assumir uma prática ligada ao conceito de investigação e reflexão.

Pesquisar enquanto professor investigador supõe trabalhar a investigação-ação, que tem várias definições para autores como Elliot (1993) e Kemmis (1984). Assim, a investigação-ação considera-se como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma (Elliot, 1993). Já para Kemmis (1984) a investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica. Diante destas definições fica claro que a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa que busca resolver problemas concretos, transformar uma realidade, produzir conhecimentos práticos e significativos para uma determinada comunidade com interesses manifestados e concretizáveis segundo pressupostos das suas vivências.

A investigação-ação tem as seguintes características, segundo os respectivos autores citados (Elliot, 1993; Kemmis, 1984):

- Participativa e colaborativa, pois todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber-Skerritt, 1992);

- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, uma vez que intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada (Coutinho, 2005);

- Cíclica, na medida em que a investigação envolve uma espiral de ci-

clos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática (Cortesão,1998);

– Crítica, pois se concretiza com a participação dos sujeitos enquanto agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições surgidas, sendo que estes mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992);

– Auto-avaliativa, pois as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptação e de produção de novos conhecimentos.

Desta forma, a investigação-ação é uma importante metodologia que gera transformação e conhecimento. Para isso, torna-se importante fazer uso de técnicas e de instrumentos na recolha de dados de uma pesquisa, com o uso das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação sistemática e participante.

- 1) Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas com gestores, docentes, funcionários e alunos. Foram realizadas 65 entrevistas no total, sendo um representante da gestão da escola, 2 ou 3 professores, 1 funcionário e 2 ou 3 alunos, por cada Centro Escolar.

- 2) Observação participante e sistemática com uso do diário/notas de campo, isto é, os registros do que se viu e o que não é visto de forma objetiva, mas é possível de ser captado pelas diversas formas de representação.

Segundo Matos, a

observação participante é esse tipo de observação que é mais do que um instrumento de captação de dados, é uma forma de intervenção na realidade investigada. Coletar dados através da presença constante do pesquisador no grupo pesquisado. (...) A observação sistemática é utilizada em pesquisas que descrevem com grande detalhamento e precisão de certos fenômenos. O pesquisador usa um roteiro com informações previamente selecionadas, com base no qual faz seus registros (Matos, 2002, pp. 59-60).

Desta forma, enquanto pesquisadora tem-se que tomar a ciência etnológica quando se deve preocupar de ser exato, completo, objetivo tanto na exposição como na observação. “Dizer o que se sabe, tudo o que se sabe, nada senão o que se sabe. Evitar as hipóteses, históricas ou outras, que são inúteis e muitas vezes perigosas” (Mauss, 1993, p.23).

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. A palavra etnografia significa “descrição cultural”, sendo que este termo para os antropólogos tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (André, 2000, p. 27).

Há quem indague como caracterizar um trabalho etnográfico em educação. Segundo André (2000), isso ocorre quando se faz uso das técnicas tradicionais à etnografia, como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Como atividade para iniciar esta investigação etnográfica, é importante usar os métodos de observação. Assim, a primeira ação é iniciar um diário de campo, em que se anota de forma detalhada (data, horário, quem se faz presente, qual a atividade, número de participantes, etc.) sempre que houver alguma atividade na escola; constituindo-se uns escritos ou fichas recolhidas para quando se precisar consultar.

Faz-se uma espécie de inventário com todo o material recolhido, pois, conforme menciona (Mauss, 1993, p.30), “o investigador fará um inventário à medida que recolher os seus objetos de coleção. A todo o objeto recolhido corresponderá, além disso, uma ficha descritiva pormenorizada, em duplicado. Diário de viagem, inventário e fichas constituirão um primeiro elemento de trabalho”.

### **Um exemplo de atividade: o ‘Projeto Li e Indico’**

No âmbito do “Projeto Li e Indico”, foram visitados os nove CEJA da cidade de Fortaleza, incluindo com o CEJA/José Walter, onde se concretiza um processo de estudo de caso, conhecendo os seus projetos, ações e o seu trabalho de forma continuada e pormenorizada.

Assim dentre os registros do CEJA/José Walter, há o “Projeto Li e Indico”. Este foi criado em 2018 para incentivar a prática da leitura junto dos alunos e é um trabalho de formação de leitores a partir de suas preferências de leitura.

Este projeto tem, então, como objetivo geral a intenção de formar alunos que tenham o gosto pela leitura. Já como objetivos específicos, procura-se incentivar os alunos à prática da leitura, tornar a biblioteca um espaço mais visitado, assim como divulgar os livros mais lidos e potenciadores de novos leitores.

O projeto iniciou primeiro com uma amostra de títulos de livros de autores da literatura brasileira. Convidou-se os alunos para visitá-los e, a partir daí, pensou-se que seria melhor o aluno escolher o livro. Depois dessa leitura deve ser o próprio a promover e a divulgar a sua leitura.

Assim, o aluno é convidado a conhecer a biblioteca através de avisos pequenos que lhe são entregues na portaria da escola, por professores e também pelas pessoas responsáveis pelo trabalho da biblioteca (no caso, a regente da biblioteca ou o pessoal de apoio). Quando o aluno chega à biblioteca em busca de um livro, é indagado ao mesmo a sua preferência de leitura. Quando este não consegue expressar o seu interesse, então procura-se indicar algo dentro dos vários tipos de literatura, como o romance, a poesia, a tragédia, a comédia, o suspense, entre outros.

O aluno ao fazer sua escolha de leitura é-lhe entregue um documento instrumental que serve para devolver no momento da entrega do livro, em que o mesmo diz o porquê da indicação da leitura de tal obra, fazendo também um breve comentário. Em seguida, em torno de dois em dois meses, a escrita do aluno é digitada e exposta num quadro que fica em da frente da biblioteca para o conhecimento e divulgação das leituras. Com isto espera-se chamar a atenção de outros potenciais leitores, no sentido de levar a desejar ler determinada obra exposta, pelo encantamento ou interesse provocado pela imagem vista, assim como pela curiosidade que o comentário escrito possa ter suscitado.

O Documento instrumental está representado a seguir, para se ficar como uma deia próxima do tipo de registo que é solicitado.

Biblioteca Manuel Batista
Livro- título_____
Autor da obra-_____
Gênero literário: ( ) Romance   ( ) Poesia   ( ) Humor   ( ) Teatro   ( )   outros ( )
Por que indico?

Quando o aluno retorna para entregar o livro, traz consigo este instrumental e é a oportunidade do mesmo se colocar sobre a sua leitura. Uma leitura que foi uma decisão e escolha sua.

Assim, é exposto no flanelógrafo da escola, após ser tirada a cópia da capa do livro e é exposto o porquê “Indico”.

Uma forma de chamar atenção do outro não é somente com o relato do aluno, mas também trazer a imagem da capa do livro, pois sabemos que hoje o mundo da imagem é muito atrativo e consegue prender a atenção dos nossos leitores. Como é interessante isso, como a imagem diz muito no primeiro momento, depois é que vem a segunda parte de se atentar para o escrito.

Desde a implantação do projeto, em abril de 2018 até março de 2019, tivemos 45 leitores comprometidos com a leitura. Houve o caso de uma educanda que leu 21 livros no período de maio de 2018 até outubro de 2018. Inclusive essa mesma aluna foi homenageada pela passagem do dia do estudante em face do seu interesse pelos livros, assim como pelo seu comportamento exemplar como estudante.

Entende-se que a prática da leitura de forma crítica, quando há o interesse, surge o desejo de ler e conhecer. A leitura torna-se sedutora à medida que leva o outro a querer ler determinado livro a partir dos relatos e da imagem da capa do livro divulgada.

## Conclusões

A lógica deste texto pressupõe uma breve síntese relativa ao racional do

projeto de investigação que está a ser desenvolvido em torno da organização curricular nos Centros Escolar de Jovens e Adultos, em Fortaleza, Ceará, procurando promover pressupostos que encontrem práticas que se consubstanciam-se com lógicas próprias de uma educação para a paz.

Neste sentido, o CEJA José Walter tem buscado atrair o aluno para a aprendizagem, pois tem alcançado melhorar a auto-estima dos mesmos. O trabalho dos professores é sempre na linha de se fazer o melhor para o aluno, construindo uma escola melhor e um ambiente favorável para um clima de educação para a paz. O projeto “Li e Indico” é um exemplo de práticas que se pretende promover no sentido de alcançar esses objetivos, procurando integrar alunos que, por um motivo ou outro, não conseguiram dar seguimento ao seu percurso escolar regular. Trazer esses alunos para uma escola integradora e inclusiva, motivar esses alunos para aprendizagens significativas e funcionais para a sua implicação no cotidiano, é algo de fundamental que se procura estabelecer e demonstrar como possível e enriquecedor para todos os implicados, desde a escola, os seus gestores e funcionários, os professores e, sobretudo, os seus alunos, alvos da na preocupação e cuidado.

## Referências

BOFF, Leonardo. Bases para a cultura de paz. In: GUIMARÃES, Dulce (Org). **A paz como Caminho** (pp.37-41). Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ **LDB n.º 9394/96**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

COHEN, L., & MANION, L. **Research Methods in Education** (4th ed.). Reino Unido: Routledge, 1990.

CORTESÃO, L. Da necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação Ação. **Revista de Educação**, VII(1), 27-33, 1998.

COUTINHO, C. **Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal-uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)**. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia, 2005.

ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. New York: Open University Press, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1991.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Santana. São Paulo:

Palas Athena, 2007.

KEMMIS, S. Investigación em la accion. In T. Husen & T. N. **Postlethwaite**, **Enciclopedia Internacional de la Educacion**, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: vicens- Vives/MEC, 1988.

MATOS, Kelma & SOCORRO, Lopes de. **Pesquisa educacional: o prazer em conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAUSS, Marcel. **Manual de etnografia**, 1.<sup>a</sup> ed. Portugal, 1993.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a Paz**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.

ZUBER-SKERRITT, O. **Action Research in Higher Education: examples and reflections**. London: Kogan page, 1992.