



Universidade do Minho
Instituto de Educação

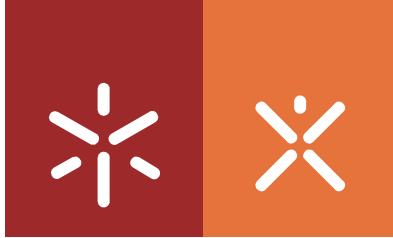
Maria José Marques Lima **Contributos do currículo em prol de uma educação para a paz**

Maria José Marques Lima

**Contributos do currículo em prol de uma
educação para a paz**

UMinho | 2022

maio de 2022



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria José Marques Lima

Contributos do currículo em prol de uma educação para a paz

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva
e do
Professor Doutor Luiz Botelho de Albuquerque

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me fez viver para chegar até aqui, honra e louvores ao nosso Deus. À minha mãe Santíssima, ao meu anjo da guarda e a São João Eudes, meu patrono espiritual, por me acompanharem com sua força e proteção.

Aos meus pais, minha mãe Maria Rosa (in memorian) e meu pai Antenor, estes me conduziram à vida com dignidade e muita sabedoria que não está nos livros. A todos os meus irmãos e irmãs: Junior (in memorian), Arimatea, Pedro, Cláudio, Rozineide, Marta e Lili.

Ao meu esposo Plácido, pelo seu incentivo para cursar um doutorado em outro país.

Ao Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva, pela competência e rigor na orientação.

Ao Doutor Luiz Botelho Albuquerque, pela sua generosidade e competência.

Ao Doutor Bento Duarte Silva, meu primeiro contato com a Universidade do Minho, pela sua abertura e acolhimento ao doutorado.

Às minhas sobrinhas: Isadora e Maria Clara e meu cunhador Demir pelo apoio tecnológico.

À minha amiga Eliana Moreira, pela amizade e o sonho que compartilhamos juntas.

Todos os amigos e amigas de viagem à Braga, pelo companheirismo, a presença e o apoio, foram muito importantes!

A todos meus colegas, amigos e amigas do CEJA que contribuíram para realizar a pesquisa.

A Universidade do Minho e a Universidade Federal do Ceará por terem me aceito e acolhido o meu doutoramento, tempo de muito aprendizado e troca de experiências que só veio somar para o meu crescimento pessoal.

A todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram.

Meu muito obrigada!

Contributos do currículo em prol de uma educação para a paz

RESUMO

A pesquisa “Contributos do currículo em prol da educação para a paz” foi submetida ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, para a obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação, na especialidade Desenvolvimento Curricular. O objetivo geral para a investigação foi compreender os contributos do currículo em prol de uma educação para a paz em uma escola pública que atende jovens e adultos. Foi desenvolvida através de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, por meio de um estudo de caso de uma das escolas intitulada Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), da cidade de Fortaleza/Ceará, Brasil. Para a recolha de dados, utilizou-se a análise de documentos, os registros de campo, a observação participante e a realização de entrevistas individuais (6 professores, 1 coordenador, 1 funcionário e 3 alunos). Teve como base o referencial epistemológico relacionado ao conceito de currículo e suas teorias, o currículo no Brasil e a sua legislação e o legado histórico da educação para a paz, fazendo uma relação com o conceito de currículo e a práxis, envolvendo temáticas de relevância para a humanidade, enquanto pessoas que habitam o mesmo planeta. As análises demonstram que o CEJA é uma escola de oportunidades, inclusiva quando atende alunos a partir dos 15 anos para o ensino fundamental e a partir dos 18 anos para o ensino médio, oferece matrícula todo o ano letivo, atendimento ao aluno de forma individualizada, personalizada. Há apenas nove CEJAs na cidade de Fortaleza, um número considerado exíguo para o seu tamanho territorial, pois o poder público precisa garantir o direito de estudar para todos. Quanto ao desenvolvimento do currículo, há ações e projetos que fazem parte da escola e, de certa forma, conduzem a um currículo prático que proporciona uma aprendizagem significativa, que contribui para a educação para a paz, à medida que as ações e projetos se propõem a um conhecimento que pode emancipar o educando numa visão ativa, participativa e crítica. Pondera-se como fundamental um currículo orientado pelas premissas da educação para a paz, no âmbito das escolas de tipologia CEJA, para a promoção do bem-estar e sucesso dos sujeitos no ambiente escolar e subsequente melhoria da integração capacitada dos sujeitos nos contextos sociais e culturais. Assim, deve-se procurar a centralidade do currículo nesses centros escolares de forma inter e transdisciplinar, usando os temas transversais da Base Nacional Comum Curricular, assim como temáticas de documentos mundiais oficiais. A pesquisa, em face dos resultados apresentados, considera-se como um contributo para a comunidade acadêmica e, também, para as políticas públicas da educação de jovens e adultos, assim como na melhoria da atividade de ensino.

Palavras-chave: Centro de Educação de Jovens e Adultos, currículo, educação para a paz, práxis.

Contributions of the curriculum towards an education for the peace

ABSTRACT

The research “Contributions of the curriculum in favor of education for the peace” was submitted to the Institute of Education of the University of Minho, in order to obtain the degree of Doctor in Educational Sciences, in the specialty Curriculum Development. The general objective for the investigation was to understand the contributions of the curriculum in favor of an education for peace in a public school that serves young people and adults. It was developed through a descriptive qualitative research, through a case study of one of the schools called Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), in the city of Fortaleza/Ceará, Brazil. For data collection, we used document analysis, field records, participant observation and individual interviews (6 teachers, 1 coordinator, 1 employee and 3 students). It was based on the epistemological framework related to the concept of curriculum and its theories, the curriculum in Brazil and its legislation and the historical legacy of education for peace, making a relationship with the concept of curriculum and praxis, involving themes of relevance to the humanity, as people who inhabit the same planet. The analyzes show that CEJA is a school of opportunities, inclusive when it serves students from the age of 15 for elementary school and from the age of 18 for high school, offers enrollment throughout the school year, individualized student service, personalized. There are only nine CEJAs in the city of Fortaleza, a number considered small for its territorial size, as the public power needs to guarantee the right to study for everyone. As for curriculum development, there are actions and projects that are part of the school and, in a way, lead to a practical curriculum that provides meaningful learning, which contributes to education for peace, as actions and projects are proposed. to a knowledge that can emancipate the student in an active, participatory and critical vision. A curriculum guided by the premises of education for peace, within the scope of schools of the CEJA typology, is considered essential for the promotion of the well-being and success of subjects in the school environment and subsequent improvement of the capacitated integration of subjects in social and social contexts. cultural. Thus, the centrality of the curriculum in these school centers must be sought in an inter and transdisciplinary way, using the transversal themes of the National Curricular Common Base, as well as themes from official world documents. The research, in view of the results presented, is considered as a contribution to the academic community and, also, to public policies for the education of young people and adults, as well as the improvement of teaching activity.

Keywords: Youth and Adult Education Center, curriculum, peace education, praxis.

Índice Geral

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO POR TERCEIROS	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Índice Geral	vii
Lista de Figuras	x
Lista de Quadros	xi
Lista de Abreviatura e Siglas	xii
DEDICATÓRIA.....	xiv
INTRODUÇÃO	1
a) A gênese da investigação	2
b) A trajetória de vida e o encontro com o objeto de pesquisa	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I: Currículo como práxis	18
1. APRESENTAÇÃO	19
1.1. O currículo no campo do conhecimento	19
1.2. O processo de escolarização e o termo currículo	24
1.3. Currículo no Brasil	50
1.4. O currículo do Ceará após a BNCC	67
CAPÍTULO II: Educação para a paz	69
2. APRESENTAÇÃO	70
2.1. Educação para a paz	70
2.2. Ações de cultura e educação para a paz	84
2.2.1. Agenda 2030	90
2.3. Cidadania planetária – a ecopedagogia	92
2.4. Educação para a paz e o currículo	95
2.4.1. Educação para a paz em documentos de referência	97
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUAL.....	102
CAPÍTULO III: Caminhos metodológicos	103

3. APRESENTAÇÃO.....	104
3.1. Enquadramento teórico metodológico da investigação.....	104
3.2. Participantes e instrumentos.....	107
3.3. Questões éticas da pesquisa.....	110
3.4. Limitações da pesquisa.....	111
3.5. Alcance da pesquisa.....	111
O SAL DA TERRA.....	112
CAPÍTULO IV: Contextualização e projetos do Centro de Educação de Jovens e Adultos	114
4. APRESENTAÇÃO.....	115
4.1. Apresentação das Conferências Internacionais de Educação de Adultos.....	115
4.2. Breve contextualização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos.....	117
4.3. O Centro de Educação de Jovens e Adultos pesquisado.....	122
4.3.1. Criação e gestão do CEJA.....	123
4.4. Projetos e Ações do CEJA investigado.....	124
4.4.1. Projeto “Li e Indico”.....	125
4.4.2. Círculo de construção de paz no CEJA.....	135
4.4.3. Constelação familiar no CEJA pesquisado.....	140
4.4.4. Encontros linguísticos e literários.....	144
4.4.5. Café com Poesia.....	149
4.4.6. Semana da Saúde.....	152
4.4.7. Atividades pontuais.....	154
4.4.8. Palestra Saúde Mental e as competências socioemocionais.....	154
4.4.9. Palestra – Dengue.....	156
4.4.10. Homenagem ao Dia do Estudante.....	156
4.4.10.1. Preparação para o Exame Nacional.....	158
4.4.11. Plantio na escola.....	159
4.4.12. Palestra sobre o autismo.....	159
4.4.13. O Dia da Biblioteca.....	160
PARTE III – CONTRIBUTOS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	165
CAPÍTULO V: Apresentação e discussão dos resultados	166
5. APRESENTAÇÃO.....	167
5.1. Formação e experiência/tempo de trabalho/estudo no CEJA.....	167
5.2. Entendimento sobre educação para a paz.....	169
5.3. Como o CEJA educa para a paz – potencialidades e fragilidades.....	172

5.4. O currículo do CEJA e a educação para a paz	173
5.5. Alcance dos projetos e atividades.....	175
5.6. Participação nas atividades da educação para a paz	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
6. EDUCAR É “EDUCAÇÃO PARA A PAZ”	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLATIVAS	192
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	193
8. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	200
APÊNDICES E ANEXOS	202
APÊNDICE 1 - GUIÃO ENTREVISTA PROFESSORES E GESTORES	203
APÊNDICE 2 - GUIÃO ENTREVISTA ALUNOS	204
APÊNDICE 3 – GUIÃO ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS.....	205
APÊNDICE 4 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	206
APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	207
APÊNDICE 6 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DURANTE O PERCURSO DO DOUTORAMENTO	209
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	210
ANEXO 2 – PROTOCOLO COTUTELA.....	213
ANEXO 3 – PUBLICAÇÃO DA COTUTELA	218

Lista de Figuras

FIGURA 01 – Sistema social/sistema curricular	34
FIGURA 02 – Proposta de Trabalho: Educação para a paz como tema inter/transdisciplinar (integração curricular)	99
FIGURA 03 – Participantes da investigação e dimensões temáticas dos guiões usados nas entrevistas	108
FIGURA 04 – Instrumentos e tipos de dados coletados.	110
FIGURA 05 – Mapa do Ceará.	120
FIGURA 06 – Mapa de Fortaleza.....	122
FIGURA 07 – Dois exemplos do Instrumental de registro de leitura de dois livros no projeto “Li e Indico”	127
FIGURA 08 – Mural do Projeto.....	128
FIGURA 09 – Convite para constelação.....	142
FIGURA 10 – Capa do folder - Encontros literários.	145
FIGURA 11 – Bolsinha dada aos participantes.	147
FIGURA 12 – Painel e decoração do ambiente.	148
FIGURA 13 – Tema do Café com Poesia – 2018.	150
FIGURA 14 – Capa do folder da divulgação do evento.	151
FIGURA 15 – Competências socioemocionais como fator protetivo.....	154
FIGURA 16 – Sintomas de diversos vírus (dengue, chikungunya e zika).	157
FIGURA 17 – Livro do conto e marcadores de textos.....	161
FIGURA 18 – Mural da dinâmica Sinestesia.	162
FIGURA 19 – Sala da biblioteca.	163

Lista de Quadros

QUADRO 01	– Comparação entre os valores da compreensibilidade e os valores do mercado	79
QUADRO 02	– Identificação dos CEJAs em Fortaleza.	121
QUADRO 03	– Instrumental de registo de leitura dos livros no projeto “Li e Indico”.	126
QUADRO 04	– Relações e emoções com o objeto livro.	130
QUADRO 05	– Quantidade de livros lidos por cada leitor/leitora.	131
QUADRO 06	– Escolha de gêneros literários.	132
QUADRO 07	– Enquete “Escuta no CEJA”.	137
QUADRO 08	– Convite Círculo da Construção da Paz.	138
QUADRO 09	– Registros de falas (atividades pontuais).	155
QUADRO 10	– Trajetória de sucesso.	158
QUADRO 11	– Formação e experiência dos entrevistados.	168
QUADRO 12	– Educação para a paz.	170
QUADRO 13	– CEJA educa para a paz?	173
QUADRO 14	– Currículo e educação para a paz.	174
QUADRO 15	– Alcance dos projetos e atividades.	175
QUADRO 16	– Participação nas atividades de educação para a paz.	178
QUADRO 17	– Sentimentos de ser aluno(a) do CEJA.	183

Lista de Abreviatura e Siglas

ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AMORBASE	Associação dos moradores do bairro da Serrinha
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDI	Comitê para a Democratização da Informática
CEC	Conselho Estadual do Ceará
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONFINTEAs	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CREDE	Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação
CUFA	Central Única das Favelas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EDISCA	Escola de Dança e Integração Social para a Criança e o Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
HEMOCE	Centro de Hematologia e Hemoterapia do Ceará
HPM	Hospital da Polícia Militar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de ensino superior
IMC	Índice de Massa Corporal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEC	Instituto de Previdência do Estado do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para

	América Latina
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Carta das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINTER	Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
RENATES	Registo Nacional de Teses e Dissertações
SASP	Serviço de Apoio Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
TV	Televisão
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UMinho	Instituto de Educação da Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciências e Educação
UNIPAZ	Universidade Internacional da Paz
URI	Iniciativa das Religiões Unidas

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, minha mãe, Maria Rosa (*in memoriam*),
e meu pai, Antenor, os grandes vencedores,
dedico.

INTRODUÇÃO

a) A gênese da investigação

A pesquisa “Contributos do currículo em prol da educação para a paz” se insere no âmbito do Programa de Doutorado no ramo de Ciências da Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em regime de cotutela com a Universidade Federal do Ceará (UFC), e tem por objetivo geral compreender os contributos do currículo em prol de uma educação para a paz numa escola pública que atende a “jovens e adultos”, advindo daí a referência à tipologia de escola em estudo, um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O título da pesquisa é o que foi registrado no sistema nacional Registo Nacional de Teses e Dissertações (RENATES), pela Universidade do Minho (UMinho), portanto, quando o projeto é aceito, não é aconselhável a mudança, nem acréscimo, nem eliminar nada no título. Não se menciona o nome da escola, conforme exigência do código de ética da UMinho no corpo da pesquisa. Contudo, há nos anexos do trabalho a identificação do contexto escolar, pois se refere aos dados mencionados nos documentos relativos ao Código de Ética da UFC.

A pergunta principal que moveu a pesquisa foi: quais as contribuições do currículo em prol da educação para a paz? Para isso, envolveram-se outras perguntas, as quais foram: o que a comunidade escolar (professores, alunos, gestores e funcionários) entende por educação para a paz? Como o currículo dessa escola pública contribui para a educação para a paz? Essas perguntas nortearam a pesquisa.

A temática do estudo, que se consubstancia no seu objetivo principal, relaciona-se com à concretização das diversas incidências e ações escolares em prol da formação de uma educação para a paz como uma prioridade nos ambientes escolares, tomando como objeto de estudo a escola da rede pública no Brasil, mais especificamente uma escola pública, um CEJA, no estado do Ceará, localizado no município de Fortaleza. Ao todo, há em Fortaleza nove escolas com a tipologia CEJA, que atendem o ensino fundamental II, do 6.º ao 9.º ano, e o ensino médio, do 1.º ao 3.º ano.

Essa é uma escola pública semipresencial, o que significa que não há turmas de alunos para atendimento por turno. Atende jovens e adultos, a partir dos 15 anos, para o ensino fundamental e, a partir dos 18 anos, para o ensino médio. A matrícula na escola é permitida ao longo de todo o ano letivo e o aluno faz o seu horário de estudo na escola, conforme o seu tempo, pois sempre terá professores de todas as áreas de conhecimento para atendê-lo de forma individualizada. As áreas de conhecimento são: para o ensino fundamental, linguagens e códigos (português, inglês, artes e educação física), ciências da natureza (matemática, ciências) e ciências humanas (geografia, história); para o ensino médio, temos ciências da natureza (matemática, física, química e biologia), ciências

humanas (geografia, história, filosofia e sociologia) e linguagens e códigos (português, inglês, artes e educação física).

Atende, ainda, os alunos com progressão parcial, isto é, alunos que ficam na dependência da falta de aprovação em alguma disciplina, ou seja, não conseguiram ser aprovados em alguma disciplina na sua escola regular. Desse modo, recorrem, então, a essa escola, no sentido de cursar disciplinas nas quais precisam ser aprovados para dar continuidade e completar a sua escolaridade regular.

A escola de jovens e adultos possui o papel de oferecer educação para quem, um dia, foi excluído, de algum modo, da escola regular. Assim, para assegurar a continuidade dessa educação que foi interrompida, por vezes, de forma abrupta, o CEJA pretende garantir que o aluno permaneça na escola, através da realização de muitas ações que são planejadas e executadas com esse fim.

É uma escola destinada à educação de jovens e adultos (EJA), conforme preconiza Lei n.º 9.394/96, relativa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), na seção V- (§ 1.º, art.º 37), no tocante ao atendimento de jovens e adultos, no âmbito educacional. Prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, 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 (Brasil, 1996).

Nesse sentido, estudou-se como o currículo da escola pesquisada se apresenta e como contribui para a educação para a paz. 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. De fato, o importante é que, conforme cita 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”.

A educação para a paz se faz necessária em nossos ambientes escolares, pois parece que tem se dado mais ênfase aos conflitos nas escolas quando a vida da humanidade depende da paz. Conforme refere Montessori (2004), se a paz se tornasse uma disciplina totalmente à parte, 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, o que se torna necessário se empreender um

esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens.

Construir a paz é tarefa de um esforço coletivo e persistente. Assim, a educação para a paz não se reduziria a um ensinamento como “dado” ou “ensinado” 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, faz-se necessária a vivência da justiça e do amor entre os homens, em direção à construção de um mundo melhor, onde reine a harmonia e a concórdia.

Para Montessori (2004), duas coisas são necessárias para a paz no mundo: em primeiro lugar, um homem novo, o surgimento de um homem melhor; e depois, 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 ao encontro da expressão “ser mais”, de Paulo Freire, no livro “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2005a), quando coloca a relação de opressores e oprimidos, isto é, dominantes e dominados no mundo.

Interessa considerar o “ser mais”, no sentido de que o homem precisa 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, que coloca no dinheiro a medida de todas as coisas e o lucro o 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, 2005a, p. 51).

Para a educação para a paz, não pode e nem deve haver a relação de opressores e oprimidos, pois ela 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, a educação para a paz se dá num movimento de muita humanização, de pessoas que têm uma história, uma vida e que há possibilidades de diversas construções.

Aqui, remete-se, novamente, ao pensamento de Freire (2005a), na medida em que os opressores veem a humanização como uma “coisa”, como o direito exclusivo e herdado deles, a

humanização vista apenas como sua. Para os oprimidos, essa dita humanização se apresenta como uma subversão, e para os opressores, humanizar é, naturalmente, segundo 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, tornar-se numa práxis. É o diálogo crítico e libertador de Freire (2005a), o conteúdo do diálogo sem antidiálogo, sem *sloganização*, sem verticalização, sem domesticação. Não pode transformar as pessoas em objetos de manipulação, ao contrário, quer-se a libertação através da reflexão que conduzirá a uma prática. “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, 2005a, p. 59).

Uma ação e reflexão em unidade que não pode ser separada, pois a educação para a paz acredita no homem, em sua capacidade de pensar, em sua libertação. A libertação citada anteriormente deve ser transformada em independência através da ação e reflexão.

Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada 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, 2005a, p. 60).

O estudo que se realiza, como objetivo geral já mencionado anteriormente, trata do currículo relacionado para a educação para a paz, o currículo que se apresenta na escola de jovens e adultos e produz conhecimento, conduzindo a aprendizagem escolar através dos seus projetos, ações e atividades.

Os objetivos específicos da pesquisa, em consonância com o objetivo geral, são os seguintes:

- descrever as experiências exitosas da escola em busca de uma educação para a paz;
- escutar 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;
- explicitar elementos curriculares e atividades interdisciplinares presentes no ambiente escolar que tratam da educação para a paz;
- realizar encontros e experiências na escola em que se tenha a vivência e a reflexão de ações de uma educação para a paz.

Os interesses e motivações para este estudo advêm da experiência da pesquisadora como professora, desde 2005, como coordenadora escolar e, atualmente, regente da biblioteca na escola. A mesma a percebe como a escola do futuro, que presta um serviço social à sociedade, em especial, aos excluídos. Há, também, uma certa paixão pela educação de jovens e adultos, daí o seu envolvimento

com as atividades da escola, algo que sente, também, em muitos professores e professoras da escola em estudo.

As bases teóricas da pesquisa se encontram em diversos autores que ajudam a estabelecer um quadro conceptual que procura sustentar e fundamentar a realização do estudo. Assim, para aprofundar a temática em estudo, pesquisaram-se vários teóricos, entre eles: Moraes (2005), no âmbito da interdisciplinaridade; Moreira (1995), para o currículo no Brasil; Gimeno Sacristán (2017), currículo (reflexão e ação); Pacheco (1999, 2001, 2014, 2018) e Silva (2000), sobre as teorias curriculares; Carr e Kemmis (1988), numa explicitação da teoria crítica do currículo; Pinar (2016), sobre a reconceptualização dos estudos curriculares; Santos (2003, 2010a, 2010b, 2013), sobre os paradigmas do conhecimento; Giroux (1987), currículo; Grundy (1987), práxis do currículo; Boff (2012, 2006), cuidado; Freire (2005a), educação dialógica; Jares (2002, 2005, 2007), educar para a paz e resolução de conflitos, Montessori (2004), esforço coletivo na construção da paz; Serrano (2002), educação para a paz, educação de valores; Matos (2002, 2007, 2010), paz e autoconhecimento, paz e conflito, afetividade e amorosidade sendo aprendidas e paz e justiça social; Morin (2000), problemas mundiais, consciência planetária e pensamento complexo; Guimarães (2006, 2011), formar educadores para a paz e a linguagem e a paz; Weil (1993), educação holística para a paz; Yus (2002), características da educação holística; Gadotti (2010), ecopedagogia; Habermas (1972, 1988), conhecimento e interesse e acordo através da comunicação; Bogdan e Biklen (1991), investigação qualitativa; Yin (2001) e Morgado (2012), estudo de caso.

Além desses autores referenciados, também interessa destacar a consulta dos documentos oficiais do currículo no Brasil e no Ceará, nomeadamente orientações oriundas de organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciências e Educação (UNESCO) e - Carta da Organização das Nações Unidas (ONU); e documentos como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pareceres, resoluções e outros.

Quanto à metodologia do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa descritiva. Fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre teorias que sustentam a tese (currículo e educação para a paz) e análise documental da legislação educacional do Brasil, do Ceará e do mundo. Assim, trata-se de um estudo de caso, em que se utilizou, como elementos de coleta de dados, as notas de campo, com observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas, por meio de guiões que orientaram a colocação das questões e as dinâmicas do diálogo.

Quanto à organização da tese, encontra-se organizada em três partes e cinco capítulos, escritos de acordo com as normas gramaticais do português brasileiro e seguindo as normas de

referenciação da *American Psychological Association* (APA).

Parte I – Enquadramento teórico da pesquisa, que consta de dois capítulos. O **Capítulo I** trata sobre o currículo, as teorias curriculares da educação, o currículo no Brasil e no Ceará e uma breve apresentação da BNCC. O **Capítulo II** apresenta a educação para a paz, abordando as temáticas dos documentos curriculares do Brasil, Ceará e dos organismos internacionais, como UNESCO e ONU, para o currículo e a práxis de forma que conduza uma aprendizagem significativa.

Parte II – Enquadramento metodológico e contextual. No **Capítulo III**, começou-se por tratar dos caminhos metodológicos da pesquisa, desde o embasamento teórico que norteia a investigação, os seus participantes e instrumentos usados, às questões éticas envolvidas, assim como das limitações e o alcance da pesquisa. Já o **Capítulo IV** remete ao âmbito da pesquisa com a contextualização geral dos CEJAs do estado do Ceará e, de um desses, de forma mais específica, por ser o lócus da pesquisa, apresentando os projetos e as ações desenvolvidos nessa escola.

Parte III – Contributos da pesquisa: educação para a paz. Aqui, tem-se o **Capítulo V**, em que se traz a apresentação e discussão dos dados recolhidos, mediante os processos desenvolvidos no enquadramento contextual e a partir do qual se procede às entrevistas com professores, alunos e coordenação, nomeadamente sobre as percepções relativas ao currículo e à educação para a paz na escola investigada, traduzidas nas dinâmicas entre participantes e o seu papel nos projetos da escola. Termina-se essa parte e o corpo da tese com as **considerações finais**, em que a pesquisadora se posiciona, numa lógica pessoal e intimista, tendo por *plano de fundo* todos os elementos até aqui compilados.

É importante afirmar que a pesquisa aponta para uma temática bastante desafiadora, no sentido de dar um papel fundamental ao currículo, como práxis, no sentido de o enquadrar com pressuposto de educação para a paz, em contextos específicos dos CEJAs, mas que podem ser pensados em lógicas de uma escola dita pública regular, onde se faz necessário um trabalho desta natureza para uma convivência societal em harmonia, como contributo para a equidade e justiça social, tão necessários para a sustentabilidade do planeta e da humanidade onde ela habita.

O texto da tese se compõe, ainda, das devidas **referências bibliográficas e legislativas**, assim como dos **apêndices e anexos**, elementos de sustentação e prova do corpo da tese, que complementam e fecham o labor do estudo.

Antes de adentrar no conteúdo da tese propriamente dita, considera-se valoroso conhecer a trajetória da pesquisadora, a história, ou melhor, o currículo da vida que não se trata do “lattes”, mas que diz muito da vivência de alguém que se tornou o que é, carrega muitos significados, além de

meros certificados adquiridos na educação formal.

b) A trajetória de vida e o encontro com o objeto de pesquisa

O Que É, O Que É – Gonzaguinha

E a vida?
E a vida o que é, diga lá, meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida?
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é, o que é, meu irmão?
Há quem fale que a vida da gente
É uma nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo
Há quem fale que é um divino mistério profundo
É o sopro do criador numa atitude repleta de amor
Você diz que é luta e prazer
Ela diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é e o verbo é sofrer
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu boto a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der ou puder ou quiser
Sempre desejada, por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte, só saúde e sorte
E a pergunta roda e a cabeça agita
Fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isto não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita

A letra dessa música é uma provocação para falar da minha¹ trajetória. É a letra de um grande compositor, cantor de nome Gonzaguinha, filho de Luiz Gonzaga, conhecido como “Rei do Baião”, um

¹ Esta parte do texto, em específico, é apresentada em primeira pessoa, tendo em vista que se trata de um relato pessoal da pesquisadora.

fenômeno da música nordestina, que levou o nome do forró com a sua sanfona ao mundo. Gonzaguinha encerrou sua vida artística muito jovem, acometido por um acidente de carro, e que nos deixou lindas composições – “O que é, O que é”, eis uma delas.

Nasci na cidade de Fortaleza/Ceará/Brasil, na Região Nordeste, geograficamente de clima quente, cercada de contradições sociais, povo que tem muitas dificuldades, mas muito corajoso, decidido e que enfrenta os desafios cotidianamente.

Sou filha do senhor Antenor e da dona Maria Rosa (*in memoriam*), a quarta filha de uma família de oito irmãos. Meus pais têm origem no interior do Ceará, cidade de Independência, meu avô paterno era do interior de Independência e minha avó paterna era paraibana, que aqui no Nordeste chamam “mulher macho, sim senhor”. Ele era vaqueiro conduzindo gado de um lugar para o outro, minha avó era dona de casa. Meu avô materno, do interior de Independência, vivia do que plantava, minha avó materna era filha de índia, vivia dos trabalhos da casa. Meus pais são primos, pois meus avós eram irmãos. Meus avós paternos tiveram três filhos, e meu pai era o mais velho, este perdeu o pai com 18 anos e assumiu cedo o sustento da família: sua mãe, a irmã e o irmão. Meus avós maternos tiveram 13 filhos, minha mãe foi a quarta.

Meu pai e minha mãe vieram ainda jovens para a cidade de Fortaleza, migraram em busca de melhores condições de vida, ele veio com a mãe, a irmã e o irmão. Foi trabalhar na construção civil como pedreiro, era o único lugar possível, pois não tinha estudo, estudou somente até o quarto ano primário. Minha mãe, com 15 anos, veio morar com os padrinhos e ajudava nos afazeres domésticos, sabia ler e escrever pouco, dizia ter frequentado a escola até o segundo ano do primário.

Em Fortaleza, eles se encontraram, namoraram e se casaram, minha mãe com 22 anos e meu pai com 28. Ele continuou nos seus trabalhos na construção civil, foi até promovido a mestre de obras, e minha mãe se dedicava aos afazeres da casa e, para ajudar na economia da família, tinha uma venda em casa de frutas. Morávamos na rua Floriano Peixoto, n.º 1799, no Centro de Fortaleza. Na calçada alta, a nossa casa era a primeira, uma casa pequena, como aquelas casas corredores, lugar que nasceram os filhos com as antigas parteiras. Ali, todos cresceram, éramos desprovidos de bens materiais, lembro da nossa primeira televisão (TV), quando meu pai comprou de *segunda mão*, que alegria, pois víamos TV nas portas dos vizinhos. Meus pais queriam que todos estudassem e, quando chegava a época de ir para escola, minha mãe nos matriculava.

Todos os filhos estudaram em escola pública, eu comecei meus primeiros estudos na casa de dona Ritinha, uma professora que morava bem próximo à nossa casa. Na época, havia a Cartilha do ABC, que se tratava de um livro didático dedicado à alfabetização de crianças, o qual serviu de recurso

ao meu processo de alfabetização, assim, quando comecei a frequentar a escola, já sabia ler.

Meus estudos foram realizados todos em escola pública, o primeiro foi no Grupo Escolar dos Merceeiros. Os grupos escolares chegaram ao Brasil na primeira década da República brasileira e, no estado do Ceará, o primeiro grupo escolar chegou em 1905, na cidade de Fortaleza, com o nome Grupo Escolar Nogueira Accioly – nome do então presidente do estado (Andrade, 2011).

O Grupo Escolar dos Merceeiros foi fundado em 05 de abril de 1914, como Associação dos Merceeiros². Com o fim de proteger os pequenos comerciantes da Primeira Guerra Mundial, oferecia assistência médica, dentária, judiciária e a escola. Nessa instituição, fiz o ensino primário, da 1.^a à 4.^a série. Era uma escola pequena, só tínhamos salas de aulas, o recreio era na sala ou no corredor estreito, atividade física era em outro prédio externo emprestado pela Igreja do Carmo, e tinham professoras muito dedicadas. As minhas atividades de casa, principalmente as de matemática, era meu pai que me ensinava, as operações aritméticas aprendi com ele. Achava interessante ele saber contar, mesmo sem ter tido acesso à educação formal, hoje, vejo que era, na verdade, o conhecimento de mundo que fala Paulo Freire. Como ele precisava disso, então, de forma autônoma, aprendeu.

Estudei da 5.^a à 8.^a série no colégio Padre João Piamarta da Aguanambi, no bairro de Fátima. Era uma escola grande, com muitos atrativos, como quadra, sala de dança, biblioteca, era outra realidade, diferente do grupo citado anteriormente. O ensino era pelo sistema de TV, as aulas eram pela televisão e, depois, em grupos, íamos resolver as atividades. A professora era a orientadora de aprendizagem, ela passava de grupo em grupo tirando dúvidas, e as avaliações eram, geralmente, de cinco questões, e as respostas eram por gabarito. Lembro de uma professora chamada dona Liquinha, ela sempre, em toda aula, falava da sua experiência de vida, motivando-nos ao estudo para termos condições de uma vida melhor. Suas palavras foram exemplos de vida para mim. Ao término do 1.^o grau, ainda adolescente, mudamos de bairro, fomos morar no bairro da Serrinha, local onde meu pai comprou um terreno e fez uma casa grande, bem diferente da do centro, ali era o nosso palácio, onde meu pai ainda mora até hoje.

O antigo 2.^o grau, hoje ensino médio, estudei no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, no bairro da Itaoca. Era o curso profissionalizante em contabilidade, que, na verdade, eram apresentadas só teorias, não havia aulas práticas, nem estágio, e o fato é que concluí em 1981. A partir de então, o objetivo seria tentar o vestibular, sonho de todo estudante quando termina o ensino médio: mas como, se o conteúdo não fora visto?

Após esse período, fiquei um certo tempo me preparando para enfrentar o vestibular, fiz um

² <http://www.fortalezanobre.com.br/>

curso preparatório em um cursinho não muito conhecido, mas era o que as condições econômicas davam para pagar. E assim, tentei vestibular a primeira vez em 1982, para o curso de Ciências Sociais na UFC, e fiquei no 3.º lugar dos classificáveis, mas não consegui entrar. Na verdade, eu pensava em ciências sociais ou serviço social porque me preocupava com as questões sociais que assolam a sociedade.

Ainda no ano de 1982, tentei novamente vestibular na UFC, para o Curso de Letras. Na verdade, tentei esse curso pela quantidade de vagas, que, na época, eram 120, e fui aprovada no 63.º lugar. Foi uma vitória importante, eu era a primeira da família a cursar um curso superior e, ainda, na UFC, meus pais se encheram de orgulho. Comecei o curso sem saber bem do que se tratava, não imaginava que seria professora. Mas, lembro que comecei a lecionar aos 12 anos, pois, como sempre gostei de estudar e meu rendimento sempre era satisfatório, minha mãe arranjava alunos para eu dar aulas de reforço, era uma forma de ganhar algo para ajudar em casa. Na verdade, era para ensinar as atividades de casa dos colegas da rua, pois os pais não sabiam ensinar.

O Curso de Letras me impulsionou para o ensino, no segundo semestre do mesmo, consegui trabalho para lecionar numa escola privada, Colégio Manuel da Silva. Lá, lecionei por mais de um ano língua portuguesa no ensino fundamental, no turno da tarde. Ensinei, também, na escola do bairro da Serrinha, colégio Duque de Caxias, sem qualquer vínculo formal, mas eu precisava. Ainda na faculdade, no ano de 1985, ingressei no serviço público no antigo Instituto de Previdência do Estado do Ceará (IPEC), como estagiária, conseguindo, depois, ser efetivada em cargo burocrático, assistente de administração. Este trabalho não foi via concurso, foi por meio de amizade de meu pai com o diretor do órgão, pois meu pai estava trabalhando numa reforma no IPEC e pediu um trabalho para a filha, que já estava na faculdade, e, prontamente, foi atendido. Para mim, foi uma oportunidade ímpar, pois ali aprendi muita coisa, fiz muitas amizades, que perduram até hoje. Fui recepcionista do setor odontológico por mais de 10 anos. Como trabalhava no IPEC e lá havia serviço social, resolvi, ainda fazendo letras, tentar novamente vestibular para serviço social, e logrei sucesso na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi muito bom, pois estagiei no próprio serviço social do IPEC e fiquei ali por cinco anos.

Concluí, primeiro, o Curso de Letras e comecei a participar de seleções para dar aula em 1987, minha primeira seleção oficial para professora foi na indústria DEL/RIO, era para dar um curso de língua portuguesa para funcionários, e acabei sendo selecionada. Foi uma experiência rica, era recém-formada e me sentia importante por estar dando aulas para pessoas mais experientes que eu. Ali, passei seis meses, passei por várias escolas privadas: Sílvia Helena, no ensino fundamental, de

1987 a 1988; Raquel de Queiróz, no ensino médio, de 1991 a 1995; Dorotéias, no fundamental, de 1995 a 1996; e o Santo Inácio, no ensino médio, de 1996 a 2001. Esta escola foi o melhor local de trabalho que já lecionei, pois havia, ali, certo cuidado com o profissional professor, até em termos salariais.

Em meio a esse tempo, houve, também, uma tentativa de empreender na educação: minha irmã, também professora, meu irmão mais velho e eu decidimos abrir uma escolinha no bairro Conjunto Esperança. Ele era o dono do prédio, montou a escola para atender a partir do pré-escolar e ainda chegou até a 3.^a série. Minha irmã e eu fazíamos tudo, desde a administração até ensinar. Ainda durou quatro anos, mas, devido às condições financeiras para investimento, não foi bem-sucedida. Foi uma experiência rica, aprendi muito do dia a dia administrativo e pedagógico da escola.

Numa dinâmica muito árdua, trabalhava no IPEC à tarde, dava aulas pela manhã e, à noite, ia para a UECE, pois cursava Serviço Social, tudo isso devido às questões financeiras para ajudar na economia familiar.

Concluí o Curso de Serviço Social em 1991, permaneci trabalhando no IPEC, no serviço social, aguardando uma ascensão para o cargo de assistente social, mas, em paralelo, ministrando aulas.

Em 1994, fiz o concurso para o magistério no município de Maracanaú, fui aprovada e trabalhei por três anos, de 1999 a 2001, no ensino fundamental, com alunos da EJA, minha primeira experiência na escola pública oficialmente, que deixei em 2001, quando fui aprovada no concurso de Fortaleza.

O IPEC, em meados do final da década de 1990, passava por uma reformulação administrativa, e eu fui realocada para o Hospital da Polícia Militar (HPM). Foi um momento muito doloroso, pois foram 15 anos de convivência, com criação de vínculos fortes. Mas, um novo cenário se apresentava, fui para o HPM e fiquei no serviço social até 2001, uma experiência interessante, voltada para a política pública de saúde, mas ainda com desvio de função, pois meu cargo, oficialmente, era de assistente de administração.

Em 2001, houve o concurso da prefeitura de Fortaleza, passei e logo assumi, em março, no turno da noite, nas turmas da EJA. Em 2005, participei de uma lista triplíce para cargo de diretora de escola do município e fui indicada, foram quase sete anos na direção da escola Ari de Sá Cavalcante, no bairro José Walter. Foram muitos desafios, mas entendo que todo professor deve passar pela gestão para entender os entraves e as possíveis possibilidades de uma educação comprometida com o outro. Nesse período, em 2011, participei de um curso de extensão para educadores, promovido pelo grupo Cultura de Paz da UFC, dirigido pela professora Kelma Matos, a quem tenho muito respeito e amizade.

Ali, reconheci-me na necessidade de adentrar mais ao espaço humanizado da escola com práticas.

Comecei, então, em todos os turnos da escola, fazia uma acolhida com os alunos e, para começar o turno, sempre os acolhia com uma espécie de mantra: “Quero paz no meu coração, quero paz na minha família, quero paz na escola, quero paz onde eu estiver”. Isso se tornou uma rotina, pois sentíamos que a comunidade escolar precisava dessa parada, para se acalmar e se sentir consigo mesma. Sei que é uma prática simples, mas rendeu mudanças no cotidiano escolar entre todos os alunos, professores, funcionários e gestores. Até escrevi um artigo sobre essa experiência e, então, a partir daí, envolvi-me com o grupo de cultura de paz para conhecer melhor e poder me aprofundar, do qual participo até hoje.

Importante salientar que a partir do momento em que assumi o magistério como profissão na área pública, atuar no serviço social se tornou difícil, pois, como meu cargo público não era de assistente social, tive que fazer uma opção para ser professora, já que, dentro dos trâmites administrativos, não poderia estar professora e estar assistente de administração. Foi a partir de então que imergi para assumir o ser professora, continuo amando a profissão de assistente social, mas a vida me desenhava mais o magistério.

A vida profissional sempre caminhou juntamente com a formação acadêmica, mesmo trabalhando, fiz três especializações: gestão pública, língua portuguesa e avaliação em educação.

Fiz o mestrado Avaliação em Políticas Públicas na UFC, fui da primeira turma em 2002, professora Kelma Matos me orientou com sua competência e amorosidade. E o meu trabalho de dissertação de mestrado intitulado “Precarização do trabalho do professor temporário” foi o meu primeiro livro, pois participei de uma seleção de publicação, em 2008, promovida pela Prefeitura de Fortaleza, na Secretaria de Educação, e o mesmo foi indicado para publicação.

No curso de especialização em gestão pública, concluído em 1998, realizei trabalho com o título “Conselhos de saúde em busca da gestão participativa”, devido ao meu envolvimento com a realidade nova do conselho de saúde do bairro da Serrinha, local onde militava nos movimentos da igreja, através da Associação do Bairro Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE).

A minha vida social e política tem relação com a igreja católica, envolvida em movimentos pastorais, e isso se tornou importante para o meu crescimento enquanto ser cristã que busca um mundo mais humano e rico de possibilidades para todos. Lembranças maravilhosas da caminhada na igreja, em especial, a comunidade Católica Anuncia-me, local onde cresci na espiritualidade para me tornar melhor. Atualmente, caminho na Congregação de Jesus e Maria, na vivência da espiritualidade eudista, que tem como patrono São João Eudes. Conheci São João Eudes na Anuncia-me, com Lúcia

Negreiros, uma grande missionária, fundadora da comunidade.

Em 2002, fui convocada para assumir o magistério na rede estadual, havia feito o concurso em 1997, nem esperava mais ser convocada, mas, em janeiro de 2002, assumi. Fui lotada na escola Liceu do Conjunto Ceará, uma instituição pautada na organização de muitos projetos. Lá, passei três anos e a minha dissertação de mestrado partiu de um estudo de caso com os professores temporários da escola, isso porque, também, antes de assumir o concurso, havia sido, também, professora temporária, daí o meu interesse.

Depois, em 2005, terminei meu estágio probatório e busquei outra escola, devido a distância, pois morava muito longe. Busquei a secretaria de educação, antigamente era Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), e fui lotada em duas escolas: “CEJA” e “2 de Maio”. Não sabia nem o que era o CEJA, nem a “2 de Maio”, bem próximo de onde moro, no Passaré. Estava lotada em duas escolas, o CEJA, de atendimento individualizado, e a “2 de Maio”, uma escola regular nos moldes tradicionais.

Fiquei encantada com a proposta do CEJA e, desde então, apropriei-me de seus objetivos e vi nessa escola uma oportunidade de resgate social sem precedência, uma escola que busca inovar, tal e qual o *slogan* “uma escola diferente”.

A vida não é pautada somente de profissionalismo. De repente, aparece-me Plácido, meu marido, com quem convivo há 17 anos. Também é professor, hoje aposentado. Acredito que até isso me parece confirmar a minha escolha para o magistério.

Estudar e trabalhar não é fácil, mas, para muitos, essa é a realidade, o meu caso foi sempre assim, até mesmo no doutorado.

Em 2017, decidi enfrentar o doutorado, sempre quis, mas os anos anteriores foram de muitas experiências com problemas de saúde de minha mãe, ela tinha *Parkinson*, e os últimos dois anos de vida, 2015 e 2016, mamãe era do hospital para casa, ela sabia que eu queria o doutorado, pois já havia tentado seleções. Deixei para lá, pois preferi cuidar dela. O ano de 2016 foi muito difícil, mamãe faleceu em junho, perdi meu chão, toda minha família e eu, meu pai e meus irmãos, ficamos em desalento, mas Deus nos confortou, pois sabíamos que era uma doença degenerativa e que ela ainda teve um grande saldo, pois a vida de quem tem essa enfermidade é de até 15 anos, mamãe ainda viveu 20, lutando pela sua saúde, isso nos conforta.

Tomei conhecimento de uma colega professora que fez mestrado em Portugal e de como era o processo lá, então, fiz o projeto e enviei para UMinho, e o mesmo foi acolhido. Mas, para oficializar mesmo e conhecer melhor, em julho de 2017 teria que ir à Portugal. Só que a nós planejamos,

compramos passagens, ajeitamos a estada e, de repente, acontece que, em maio de 2017, meu marido descobre um câncer, e minha viagem seria para 02 de julho do mesmo ano, último dia da sessão de radioterapia dele. Quis cancelar a viagem, mas ele não permitiu, conduziu tudo para que eu não desistisse. Viajei com o propósito de passar 20 dias, com um grupo grande de estudantes do Ceará, Maranhão, Macapá e Rio de Janeiro, todos com o sonho do doutorado.

Uma viagem longa de voo: Brasil-Cabo Verde, Cabo Verde-Lisboa e, depois cinco horas de ônibus, de Lisboa até Braga, imagine o cansaço! Mas, a motivação é maior que o cansaço. Ficamos hospedados na residência universitária da UMinho, *Residencial Loyd*, ótimas instalações. No primeiro dia útil, fui à UMinho, fiz contato com o meu orientador e iniciamos o processo de aperfeiçoar o projeto, concluí a parte que interessava, tive a certeza que estava no caminho certo, e ainda faltando 10 dias para completar o dia do retorno, decidi voltar por conta do meu esposo, o que muito me aliviou, pois, a minha *cabeça* estava mais no Brasil que em Portugal.

Depois de muitas idas e vindas da escrita do projeto, em dezembro de 2017, o mesmo foi aceito e, então, oficializei o doutoramento, fiz a matrícula. A partir dali, fiz disciplinas *on-line*, conversas com o meu orientador, o professor Carlos Silva, um professor amigo, e em todo mês de julho, havia o momento de encontro presencial para pensarmos juntos a pesquisa. Poderia ser a qualquer tempo, mas, como estava trabalhando, só podia ir no período das férias de julho. Essas idas também eram para participar de eventos acadêmicos, como: congressos, seminários e cursos, momentos de muito aprendizado e trocas de conhecimento, valeu mesmo.

Em 2018, tomei conhecimento, através de minha amiga e colega de doutoramento Eliana, de que a UMinho tinha um programa de convênio com a UFC, uma espécie de doutorado sanduíche, mas que, na UMinho, chama-se de cotutela. Fomos em busca do setor de Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional (PROINTER) para a preparação de todos os documentos. O processo começou em março de 2018, com várias interfaces, houve mudanças de reitores aqui na UFC e na UMinho, processo ia e vinha, até que, em fevereiro de 2019, o protocolo foi publicado. Foram muitas intercorrências e, somente com muita persistência, como o verbo “esperançar” do poema de Freire.

Antes mesmo do processo começar, eu quis conhecer o que a UFC, na Faculdade de Educação (FACED), estava estudando sobre currículo, tendo em vista que isso é o meu interesse de estudo juntamente com educação para a paz. Então, fui, no início do semestre de 2018.2, no corredor da pós-graduação da FACED, e encontrei, ao lado da janela da secretaria da pós-graduação, o mapa das disciplinas, horários e professor responsável. Encontrei “Currículo, Educação e Ensino”, e enviei,

então, um e-mail para o professor Luiz Botelho, solicitando assistir suas aulas como ouvinte, e ele me respondeu que eu poderia comparecer.

Não o conhecia, o dia da aula, às quintas-feiras, fui até lá e fui muito bem recebida pelo professor Luiz Botelho, senti a figura de um ser humano extremamente generoso. Aulas de muitos conhecimentos, cercadas de afetividade, os professores dessa disciplina, além do professor Botelho, eram também a professora Sílvia Moraes e o professor Pedro Rogério, um trio perfeito e de muita harmonia na condução da disciplina.

Uma das exigências do PROINTER para a cotutela é ter um orientador da UFC, assim, prontamente, falei para o professor Botelho e, incrível, ele aceitou, e ainda me falou da importância de um estudo desses, com vários olhares, tenho muito respeito por ele.

As idas à UMinho foram em 2017, 2018 e em 2019. Em 2020 veio a pandemia da covid-19 e o mundo “parou”. Em 2021, estávamos a passos lentos caminhando, a vacina ainda acontece e não temos certeza de nada, a única certeza é que o vírus circula, vale a prevenção no uso da máscara e uso do álcool. E mesmo vacinados, ainda podemos ser contaminados, o que aconteceu em final de junho/2021, meu pai de 92 anos testou positivo, ficamos apreensivos. Como eu ia finalizar a tese? Mais uma provação! Depois, as coisas foram melhorando e consegui prosseguir com a escrita da tese rumo ao doutorado.

Enquanto escrevo esta trajetória, trago a lembrança de meus padrinhos de batismo: Duarte e Morza (*in memoriam*), ambos professores e grandes exemplos para mim, eram incentivadores dos meus estudos e ouvi, várias vezes, deles: “estude, que vale a pena”. Sou muito grata por eles terem passado por minha vida.

Rememorar a minha trajetória serviu para eu me ver desde a história dos meus antepassados, eles não tiveram acesso à educação formal como eu tive e tenho, aqui fiz o meu currículo da vida, os caminhos, os percursos passados, só sabe de sua história quem a vive, quero “cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”. Aprender, sempre!

Assim é a educação para a paz, sempre um processo de contínua busca.

“Há quem fale que a vida é um divino mistério profundo, é o sopro do criador numa atitude repleta de amor. Somos nós que fazemos a vida”.

Gonzaguinha

PARTE I –
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I:
Currículo como práxis

1. APRESENTAÇÃO

Este capítulo, intitulado “Currículo como práxis”, trata-se de um resgate da busca pelo conhecimento pela humanidade, os paradigmas postos e trazendo o currículo escolar como conhecimento, sua construção na história e reporta-se à história da educação no Brasil, suas leis, documentos oficiais curriculares e um pouco do currículo local do estado do Ceará/Brasil.

O conhecimento é parte central na educação e as organizações educativas têm especial destaque na organização, seleção e transformação do conhecimento situado em um dado espaço, tempo e conforme os propósitos educacionais.

1.1. O currículo no campo do conhecimento

A busca do conhecimento faz parte da história da humanidade e vem, desde Platão, ainda na caverna, em que o conhecimento é a procura da verdade, estando ligado à sociedade, que reconhece a validade dele. Ainda para Platão, referido por Pacheco (2014, p. 127-128), sobre o livro “A República”, a ciência “é a posse do conhecimento em si ou do objeto a destinar-lhe, seja ele qual for” colocando o “Ser como objeto, fazendo uma distinção entre opinião, ou da ignorância e do ‘não Ser’”.

O conhecimento, segundo Pierre Bourdieu (2004), tem como objetivo o centro da discussão juntamente com a procura da verdade e, dessa forma, haverá os conflitos no campo científico.

Entender o que está posto sobre o conhecimento é se reportar ao pensador Rousseau, em seu célebre “*Discours les Sciences et les Arts*” (1750), que, no começo de sua produção científica, de forma muito simples, elaborou perguntas simples, mas que conseguem trazer muita luz sobre as ciências e os cientistas, conforme Santos (2010a):

O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Trata-se de uma pergunta elementar, ao mesmo tempo profunda e fácil de entender. Para lhe dar resposta – do modo eloquente que lhe mereceu o primeiro prêmio e algumas inimizades – menos elementares: há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre teoria e prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não (Santos, 2010a, p. 16).

Essas perguntas eram feitas na metade do século XVIII, quando a ciência moderna saía da revolução científica do século XVI, com Copérnico, Galileu e Newton, e vem com transformação técnica e social de grande impacto para a história da humanidade.

Segundo Santos (2010a), havia uma crise na ordem científica hegemônica e uma ordem científica emergente, ambas diferentes de condições teóricas e as condições sociológicas.

A ordem científica hegemônica ou dominante da ciência moderna surge a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolvendo nos próximos séculos sob o domínio das ciências naturais. Mesmo com alguns sinais no século XVIII, somente no século XIX o paradigma dominante se aproxima das ciências sociais emergentes.

O paradigma dominante é um modelo global, de nova racionalidade científica, como também um modelo totalitário, pois não aceita o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não estejam alinhadas pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas, sendo esta a sua principal característica como forma de ruptura do novo paradigma científico com o que o precede, conforme Santos (2010a). Têm-se os seguintes exemplos: a teoria heliocêntrica, de Copérnico; as leis das órbitas dos planetas, de Kepler; as leis sobre a queda dos corpos, de Galileu; a ordem cósmica, de Newton; e, por fim, a consciência filosófica; de Bacon e Descartes.

Esses sujeitos têm uma nova visão do mundo e da vida, levando a duas diferenças fundamentais “entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e conhecimento do senso comum, por outro lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro” (Santos, 2010a, p. 24).

Assim, sobre essas diferenças, a ciência moderna desconfia das evidências da experiência imediata, por estar na base do conhecimento dito vulgar, ilusório. Santos (2010a, p. 25), falando a respeito de Bacon, diz que a ciência fará da pessoa humana “o senhor e o possuidor da natureza”.

Seguindo esses pressupostos, para se chegar a um conhecimento mais profundo da natureza, há de se ter ideias frente à observação e à experimentação, que são as ideias matemáticas, pois esse campo do saber dá à ciência moderna o instrumento privilegiado de análise e a lógica da investigação, como o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

A matemática, tomando esse lugar central na ciência moderna, ocasiona duas fundamentais consequências: o fato da quantificação, a medição faz parte do rigor científico e o que não é quantificável cientificamente não tem valor. E a outra, é que o método científico está pautado na diminuição da complexidade, isto é, coloca-se que a mente humana não pode compreender completamente as complicações do mundo.

Ocorre, assim, no racionalismo cartesiano e no empirismo de Bacon, citado por Santos (2010a), com as primeiras formulações da ciência moderna, vindo se juntar às ideias positivistas. O que fez com que haja duas formas de conhecimento científico: a das disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas, conforme o modelo mecanicista das ciências naturais, sendo que as ciências sociais surgem para ser empíricas.

Sobre ciências naturais e sociais, Santos (2010a) aponta duas vertentes principais:

Distingo duas vertentes principais: a primeira, sem dúvida dominante, consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, durante muito tempo marginal, mas hoje cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza. Estas duas concepções têm sido consideradas antagônicas, a primeira sujeita ao jugo positivista, a segunda liberta dele, e qualquer delas reivindicando o monopólio do conhecimento científico-social (Santos, 2010a, p. 33-34).

Há um pressuposto de que as ciências naturais são consideradas o único conhecimento válido, por se tratar de conhecimento quantificável, aferida pelo rigor das medições, dita paradigmática, de natureza objetiva. As ciências sociais não possuem teorias explicativas de modo comprovado, trata-se de um conhecimento qualitativo, sem consenso paradigmático, de natureza subjetiva.

Essa dualidade entre ciências naturais e ciências sociais existe, mas o fato é que o conhecimento gerado pela ciência está ligado à necessidade da sociedade. Conforme Santos (1993, p. 16), “ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo”. Bourdieu (2004) salienta que o conhecimento acontece na experiência coletiva e nunca na subjetividade individual, pois o conhecimento científico só é verdadeiro se for reconhecido.

A busca pela verdade faz parte da humanidade e é um princípio de todo investigador, como também é preciso considerar as condições ligadas à constituição dos sujeitos do conhecimento, importantes para definir o que é conhecimento objetivo, ligadas à ideia de “posição” ou “situação” do sujeito – este ser que pensa.

Definir o que é conhecimento é pensar no que é verdade, pois a verdade é subjetivamente construída, observando as tênues fronteiras entre o objetivo e o subjetivo.

Segundo Bourdieu (2004), a validade do campo científico é o resultado de análises críticas e de procedimentos que a ciência possibilita e constrói num devir cultural. O conhecimento é a figura de olhares subjetivos que resultam de consenso “objetivamente” partilhados pelas comunidades

científicas. Para Weber, a objetividade do conhecimento está mais no consenso dos resultados do que na divergência dos processos. Sendo a ciência uma resposta à resolução de problemas, o conhecimento é uma verdade contextual, singular, coletiva e partilhada.

Segundo Morin (2007a), a ciência é e continua a ser uma aventura. Ele quer dizer que a verdade da ciência não está nas verdades adquiridas, mas a aventura é porque esta pode ser contestada.

Karl Popper (2009) introduziu na ciência a ideia de “falibilismo”, isto é, nem toda ciência é verdade, como também não é só falseabilidade, porém, não se pode abandonar a racionalidade. O fato é que o racional, na ciência, é que esta aceita ser testada, questionada.

O fato é que o conhecimento não é uma coisa pura, é uma atividade organizadora da mente, que passa por observações e, também, diálogo com o mundo dos fenômenos, em suma, é uma construção. E que, no processo de construção, o conhecimento vai encontrar diferentes interesses, sejam eles técnicos ou práticos, que é o controle, em especial, o controle da sociedade e o interesse reflexivo- ciência crítica, isso, para Habermas, levaria à emancipação dos homens.

A construção do conhecimento se dá num ambiente conflitante, pois, de um lado, a ciência divide, compartimenta, separa, e, do outro, ela sintetiza novamente, faz a unidade. O conhecimento é dialético, é dialógico, e isso torna a ciência uma atividade vital. Eis alguns pensamentos: Para Morin (2007a), a ciência tem importante papel na sociedade/comunidade, a comunidade une e a sociedade é onde acontecem os conflitos, os interesses, as concorrências, a economia, etc. Toda sociedade é uma comunidade/sociedade.

O fenômeno comunidade/sociedade é normal para todas as sociedades organizadas que necessitam de um tecido comunitário, de um tecido fraternizante. A ciência é uma comunidade original (Morin, 2007a).

Ainda sobre o fenômeno comunidade/sociedade, a ciência é uma boa sociedade democrática. Democracia, para Morin (2007a), é um sistema que não tem verdade. Porque a verdade é a regra do jogo, como na ciência. A ciência não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação. Portanto, existe uma democracia propriamente científica, como funcionamento de regulamentado e produtivo de conflituosidade.

A ciência é impura, para Morin (2007a), pois é necessária a não cientificidade para produzir a cientificidade, assim como se produz vida com a não vida.

A ciência é uma península no continente cultural e no continente social, outra constatação de

Morin. Isso porque há uma relação entre ciência e arte, a arte está na atividade científica e/ou vice-versa.

A ciência deve ser considerada como um processo recursivo autoecoprodutor, pois ela se constrói, desconstrói-se e se reconstrói sem parar, já que há um movimento ininterrupto. A ciência se autoproduz, significa dizer que a mesma não se faz entre quatro paredes, ela se autoecoproduz, pois sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo. A ciência é relativamente autônoma na sociedade, isso não é uma pura ideologia social, mas ela é autoecoprodutora, assim nada acontece isolado, tudo ocorre de forma muito ligada, como se fosse em círculo, existe uma interconexão e uma interpenetração entre o círculo da ciência que se autoecoproduz e se autoeco-organiza e todos os outros círculos da sociedade.

Na realidade, Morin nos convence de que as pessoas precisam se alimentar de ciência, pois os humanos precisam de uma visão de mundo, antes, a busca desse alimento era nas religiões e nos mitos, agora, a comunicação é fundamental para as culturas científica e humanista (filosofia) e da comunicação com a cultura dos cidadãos, que passa pela mídia.

Dar conta de tudo o que acontece no mundo, na era planetária, é uma necessidade em meio ao turbilhão de informações sobre o mundo, articular e organizar o conhecimento de forma contextualizada, relacionando o global-relações entre o todo e as partes, reconhecendo o caráter multidimensional de qualquer dimensão humana ou da sociedade, entendendo que na complexidade há a união entre unidade e a multiplicidade.

Aqui, cabe se reportar que o conhecimento, enquanto verdade absoluta, no mundo de tanta informação, não mais preenche. Assim, Santos (2010b) vai designar de “ecologia de saberes” a identificação de diversos saberes que podem dialogar com o dito saber científico. Parte da ideia central da sociologia das ausências, “é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (Santos, 2010b, p. 106).

Na verdade, na sociedade capitalista, o conhecimento científico é aceito, é valorizado, isso porque serve a um grupo social que tem acesso. E há outros saberes que não são científicos, mas têm possibilidade de se tornar uma diferente forma de conhecimento e, também, alternativa ao saber científico.

Segundo Santos (2010b), a ecologia de saberes não quer dizer a aceitação do relativismo, deseja ser uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Significa dar “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber colocadas em

disputas epistemológicas, com o objetivo de contribuir na construção de “um outro mundo possível”, ou seja, uma sociedade mais justa e democrática, assim como uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza.

A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajunta ao cânone epistemológico da ciência moderna (Santos, 2010b, p. 108).

Vive-se em sociedade e, nesse caso, tem-se o conhecimento escolar que se dá a partir da seleção de conteúdos em determinadas áreas do saber, e a instituição educacional lhes dar um significado histórico-social, como consequência a valorização do conhecimento quando o mesmo se torna sinônimo de currículo, de ensino e de aprendizagem mediante um conjunto de disciplinas.

Assim, o conhecimento e a educação se entrelaçam e a escola vai definir os seus percursos de aprendizagens a partir da determinação das disciplinas, áreas, projetos específicos e práticas, sejam estas quais forem, o que se vai traduzir em currículo.

É nesse contexto que se quer abordar o currículo na construção do conhecimento produzido, como o mesmo tem se manifestado na sua história no espaço educacional. O conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido no que somos, no que nos tornamos, isto é, a nossa identidade e a nossa subjetividade. Conforme diz Silva (2000), o currículo, além de ser uma questão de conhecimento, é, ao mesmo tempo, uma questão de identidade. Santos (2010b) aborda quatro conceitos importantes: 1 – todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2 – todo conhecimento é local e total; 3 – todo conhecimento é autoconhecimento; 4 – todo conhecimento científico visa se constituir em senso comum.

É nesse sentido que se dialoga com a pesquisa sobre a construção do currículo para uma educação para a paz no espaço escolar do CEJA.

1.2. O processo de escolarização e o termo currículo

É importante conhecer a história de como se deu o processo de escolarização desde os primórdios e a origem do termo *curriculum* e a quais os termos associados surgiram.

As transformações históricas da educação, a partir da época medieval, trazem termos educativos: classe e *curriculum* para se explicar o processo de escolarização.

A origem do termo “classe” teve uso corrente na Antiguidade Clássica, nas *Instituciones de*

Quintiliano, no ano 95 d.C. A palavra “classe” aparece em um informe abreviado da Universidade de Paris, publicado em 1517 por Robert Goule, professor de teologia citado por David Hamilton (1992). O seu primeiro preceito descrevia como seria o planejamento mais adequado ao colégio: “Deveria contar, pelo menos, com doze classes ou pequenas escolas, segundo as exigências de espaço e número de estudantes”. O mesmo faz uma relação entre “classes” e “escolas”, no tempo medieval e, também, dá um duplo significado ao termo escola, que se referia a um grupo de pessoas ou ao local onde se ministrava o ensino.

Na escola medieval, havia uma relação entre professor e estudante de forma individualizada, comum à organização geral de escolarização, e que se apresentava assim: primeiro, não havia pressuposição de que os estudantes estivessem aprendendo o mesmo assunto ao mesmo tempo; segundo, não havia necessidade pedagógica de que todos os estudantes estivessem na presença do professor em todo o período letivo, os mesmos poderiam estudar (ou memorizar) as lições em qualquer lugar; terceiro, não se esperava que os estudantes permanecessem na escola quando tivessem alcançado suas próprias metas educativas.

Segundo David Hamilton (1992), as escolas medievais tinham uma formação organizacional frouxa, em que abarcavam, com facilidade, grande número de estudantes. E essa aparente frouxidão não indicava fracasso da organização escolar, era uma resposta às demandas que se formulavam.

O termo “classe” fez parte das práticas medievais que, gradualmente, passaram por um processo de reordenação. Esse processo foi focado por três focos importantes: as Universidades de Bolonha e Paris e as escolas do século XV associadas à Irmandade da Vida Comum, movimento devocional originado nos Países Baixos.

Nos séculos XII e XIII, Bolonha era o local onde estudantes europeus procuravam para estudar com juristas inovadores, era um centro educativo muito mais mundano, ou seja, muito mais secular e laico, em que o saber e as habilidades eram transmitidos a quem podia pagar as taxas de admissão e os custos de manutenção, assim, apenas um pequeno grupo ascendia à corporação dos juristas de Bolonha. Os estudantes ditos forasteiros não tinham direitos civis como os cidadãos, muitos eram pessoas importantes em suas terras de origem e de certo poder financeiro, social e intelectual para enfrentar as dificuldades.

Os professores de Bolonha obtiveram como privilégio papal uma autorização do arcebispo para dar licenças docentes de valor eclesiástico e civil em todos os domínios papais, ou seja, em toda comunidade. Foi, assim, um privilégio – o *ius ubique docenti*, em que os professores licenciados já não estavam submetidos às restrições locais sobre a posse e o exercício de cargos. A intervenção papal

teve como intenção aumentar a produção de administradores civis e eclesiásticos, dessa forma, a igreja transformou uma corporação de professores e estudantes de Bolonha em uma escola internacional de empresários. O privilégio dos professores foi um auge da atividade docente e proporcionou aos estudantes um incentivo na aprendizagem e, principalmente, na aquisição de prestígio social devido ao fato de ser graduado com o direito de usar o título de mestre.

A universidade de Paris, apêndice da catedral local – uma escola diocesana no século XI, no século XII atraía muitos estudantes e professores, que ali viviam e trabalhavam fora do controle direto do chanceler da catedral. No século XIII houve a fundação de pequenos colégios, pedagogias e casas com a marca de forte autoridade básica e fraca disciplina interna. A Universidade de Paris, atrelada à igreja com todo o seu poder e autoridade, acaba por cair nas mãos dos interesses políticos do Estado nacional. Os colégios pequenos passaram a ser grandes colégios internos, e a palavra “classe” como subdivisão no seio das escolas e as ideias defendidas pela igreja católica e protestante. A partir do termo “colégio” e “escola”, tem-se o surgimento do termo *curriculum*, **o qual** surgiu nos registros da universidade de Leiden e Glasgow, e “fazia referência ao curso multianual total que seguia cada estudante, não a uma unidade pedagógica mais curta” (Hamilton, 1993, p. 9).

O termo *curriculum* incorpora dois elementos: disciplina (no sentido de coerência estrutural) e ordem (no sentido de sequência interna). O elemento “classe” é o que aparece com maior força no século XV nos debates educativos.

Segue, também, a discussão sobre o termo “método” e “dialética”. Anteriormente, o método existia como uma arte ou procedimentos de investigação ou análise. Os gregos dizem que o método pode ser empregado para o ensino e a comunicação e a dialética, como ramo da filosofia aplicada que analisa a estrutura da linguagem. Hamilton (1992) cita os seguintes professores: Sturm, em 1539, diz que a dialética não se aplica unicamente ao estudo do discurso escrito e falado. Melanchthon, em 1547, escreveu que o método é um hábito, isto é, uma ciência ou arte que descobre e abre caminhos os mais difíceis, extraíndo e ordenando as coisas pertencentes à matéria. Ramus, em 1569, destaca a importância pedagógica do método dialético, o mesmo não era apropriado apenas para as artes filosóficas, mas também para qualquer e toda matéria que se queira ensinar facilmente.

Hamilton (1993) destaca que, a partir de Ramus, o ensino adquiriu uma organização com mais força e/ou eficácia, principalmente para as ideias dos calvinistas. Ter uma escola bem ordenada, da mesma forma que uma igreja bem organizada, a questão da disciplina e da energia da igreja, assim, seriam as escolas.

Dessa forma, de onde surgiu a palavra *curriculum*? Há, nos escritos de Calvino, a expressão

vitae curriculum, em nenhum lugar aparece *curriculum* com um significado educativo.

O fato é que o termo “currículo” surgiu a partir de diversos movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, a influência das revisões de Ramus, com o ensino de dialética em todas as áreas de aprendizagem. Segundo, ainda com as revisões de Ramus, sobre a organização do ensino e da aprendizagem voltada para as ideias disciplinares do calvinismo. Terceiro, o calvinismo usa o termo “*vitae curriculum*” – de Cícero (morto no ano 43 a.C.), e permaneceu até os modelos de escola do século XVI.

O século XVI adota os termos “currículo” e “classe” como duas visões diferentes da Reforma Pedagógica, atrelada, assim, a escolarização, o ensino e a aprendizagem ao papel evangelizador da Igreja com a imposição da disciplina.

Faz-se necessário trazer uma discussão sobre os conceitos de: programa, currículo e didática e suas origens nos primórdios da escolarização moderna na Idade Média para, assim, se entender como se deu a organização escolar na promoção da aprendizagem.

A palavra “programa” vem de *Syllabus*, escrita nas cartas de Cícero a *Atticus*, que se lê *syttabas* e significa reunir, coletar, síntese.

Para explicar o que vem a ser programa, Hamilton (2001, p. 2) parte numa perspectiva histórica sobre diversos lugares e argumentos, de que “lugares vincula programa à palavra grega *topos* (e sua equivalente Latina *locus*); Programa e assuntos o liga à palavra latina *res* (coisa, assunto, questão)”.

As argumentações foram importantes na Idade Média para os fundamentos da escolástica, no sentido de valorizar os esforços para reconciliar a fé e a razão, e a dialética passa a ter prioridade sobre a lógica. A dialética priorizou a “lógica” e esta se tornou a primeira ciência a ser aprendida pelos aspirantes escolásticos. Dialética é a arte das artes, a ciência das ciências, e possui a forma e os princípios de todas as disciplinas curriculares. Dialética sozinha contesta, com propriedade, os princípios de todas as outras artes, portanto, dialética deve ser a primeira ciência a ser adquirida.

O Renascimento valorizou a argumentação como uma combinação de dialética e retórica, existindo, assim, uma fusão de lugares da dialética e da retórica. A dialética gerava os caminhos para a verdade, enquanto a retórica reforçava a veracidade da argumentação dialética. Então, nesse contexto, a argumentação se tornou como persuasão no contexto de estabelecer verdades absolutas e eternas.

Lorenzo Valla (1407-1457) promoveu a transformação da dialética medieval em dialética humanista, trazendo a argumentação para o domínio público, enfatizando o conteúdo e forma nos discursos morais sobre a aprendizagem e instrução, ou a autoelaboração e reelaboração da

humanidade.

Philip Melancthon (1497-1560) contribuiu, em muito, na transformação do plano de estudos (*syllabus*) para currículo, via os lugares-comuns como dirigentes da instrução, estes eram a mesma coisa que grandes áreas de conhecimento, lugares centrais, capitais. Os lugares eram algo a ser preenchido, ainda que com em “títulos gerais”. Este foi muito cuidadoso sobre o que era apropriado para o ensino, Hamilton (2001).

Peter Ramus percebeu que a indicação de uma ordem natural nos tópicos que devem ser ensinados trata-se de uma pedagógica prática.

As contribuições desses autores criaram a base de uma plataforma intelectual e prática que liga plano de estudos, currículo e instrução, conforme Hamilton (2001).

Um programa possui os títulos ou assuntos gerais a serem contemplados, um currículo aponta a ordem em que as rubricas sejam apresentadas, e os professores são instruídos a seguir os títulos.

Há algumas ideias que diz ter o currículo surgido da convergência a respeito da criação, organização e apresentação de argumentos orais ou escritos. E surgiu o questionamento: como e onde surgiu a didática?

O século XVI traz como ponto de partida em alemão, didática é uma arte (*lehrt*), e pode ser entendida como uma tecnologia de produção, como uma extensão da arte de se conformar. Isso se dava quando aprendizes incorporavam o material, os objetivos e os resultados da instrução, com o objetivo de formar o aprendiz segundo o projeto pedagógico da época.

A ideia de didática como arte no alemão foi resultado das contribuições de Comenius, Ramus e Aristóteles. A didática é para incluir disciplinas e como ensiná-las, isto é, relaciona-se com a sistematização e esquematização geral da instrução.

Hamilton (1993) traz as ideias de Comênio do século XVII e seus contemporâneos sobre os dois conceitos de currículo e didática em meio às transformações, e esses conceitos são questionados no século XX em uma nova ordem mundial.

As noções de currículo e didática emergiram e sustentaram a criação de uma nova tecnologia da escolarização, e Comênio (séc. XVII) diz que todas as coisas (*omnia*) podem ser ensinadas a todos os homens (*omnes*) Hamilton (1993).

Comênio (séc. XVII) distingue educação de escolarização. Educação se refere à aprendizagem, enquanto escolarização se refere ao ensino. A aprendizagem centrada no professor e os educandos aprendiam conforme as circunstâncias preestabelecidas pela Igreja, as corporações urbanas, ou de acordo com as restrições sazonais da produção agrícola.

O ensino, para Comênio, no século XVII, ocorre sempre dentro de uma estrutura já constituída por uma determinada cultura, mediante uma tal experiência já codificada numa forma diferente, conhecido por conhecimento.

As ideias de Comênio posta na Didática Magna estão sob os três movimentos na história da educação: ramismo, enciclopedismo, eneoestocismo. O ramismo coloca o conhecimento como sistematizado e reduzido numa ordem pedagógica natural, de maneira que tudo precisaria estar muito claro, transparente. O enciclopedismo coloca o ensino de todas as coisas a todos os homens, através de enciclopédias de livros em sala de aula. O neoestóico considera o ensino um trabalho de política em relação ao ensino e a aprendizagem, e os resultados desejados deveriam ser seguidos.

Comênio deu sua parcela de contribuição na instauração de uma nova ordem mundial de escolarização moderna. As escolas seriam centros de instrução mais do que centros de aprendizagem e estudo, voltadas para a Igreja moderna e do Estado moderno, com o objetivo de moldar alunos e professores a novas formas.

Assim, no século XVII, a educação foi em torno da noção de currículo, colocando a instrução escolar como a primeira ordem do conhecimento, ensino e aprendizagem baseados em trajetórias estipuladas pelo conhecimento e com um propósito político da escolarização.

A partir das mudanças ocorridas no final do século XIX, a escolarização de Comênio passava por quatro restrições: primeiro, o ensino escolar deveria estar centrado mais num mapa da criança do que num mapa do conhecimento; segundo, o enciclopedismo deveria ser subdivido em territórios discretos; terceiro, as trajetórias curriculares deveriam criar maior espaço para a liberdade e autonomia dos alunos; e a quarta, a impossibilidade de se identificar uma definição para os objetivos da escolarização.

O século XX inicia com a fragmentação do mapa enciclopédico, o currículo único passa a ter várias disciplinas, isto é, há a introdução de disciplinas ditas eletivas.

No início e meados do século XX, o mercado de trabalho, que dita a nova ordem mundial e a aprendizagem escolar, não deve ser restrito aos limites de um mapa já determinado, mas a escola deveria operar a partir de um mapa multifacetário ou um compêndio multidimensional.

A sociedade da aprendizagem propõe uma nova infraestrutura em torno do conceito de aprendizagem em linha, fazendo, assim, um passeio pela educação desde o século XVI até o século XXI.

Interessante perceber as palavras-chave de cada período da história da escolarização: Programa – aproximadamente em 1500; Classe, 1519; Catecismo, aproximadamente em 1519;

Currículo, 1573; Didática, 1613.

As palavras “programa” e “currículo” indicavam a reorganização pedagógica da doutrina aprovada, já o catecismo e a didática eram a reorganização do ensino para garantir a transmissão eficiente da doutrina. A marca do século XVI foi a transição da atenção pública da aprendizagem para a instrução.

Após quatrocentos anos, quando surge a discussão da alegação de que a sociedade da aprendizagem está substituindo a sociedade industrial, há o prenúncio de um novo renascimento educacional. O capital humano é valorizado tanto quanto o capital financeiro e a nova aprendizagem alimentam capacidades que, coletivamente, vão impedir as economias do futuro, movidas a conhecimento. Escolaridade e emprego convergem. A aprendizagem é, ao mesmo tempo, uma fonte de desenvolvimento social e um meio de sobrevivência econômica em tempos de globalização.

A aprendizagem em linha ou eletrônica, chamada também de remota, é a pedra angular da sociedade da aprendizagem. Pode ser ministrada tanto nos campi como fora deles, a aprendizagem ocorre mais por iniciativa do estudante do que do professor, acaba com os horários rígidos, o docente deixa de ser a figura mais importante. Entra em cena novos termos: alunos-conexões, *internet*, currículo sem professor, isto é, *professor-free*. Segundo um consultor do Banco Mundial, um currículo é um “planejamento para aprendizagem, não para ensino” (Hamilton, 2002, p. 2).

A sociedade da aprendizagem valoriza muito o conhecimento e prioriza o metac conhecimento e a metacognição, pressupondo que os alunos têm uma visão clara e abrangente dos objetivos de uma tarefa, que serão capazes de julgar quando um curso de ação deveria ser abandonado; e frente às dificuldades, conseguirão reconsiderar estágios anteriores de seu pensamento.

Essa sociedade de aprendizagem vai ter, além do currículo, a avaliação. A avaliação passa a ter uma função antes formadora do que somativa. Esta é parte integrante do ensino, os exames são meros adjuntos do mesmo. Os alunos acreditam estar conduzindo a própria aprendizagem.

Outra característica são os cursos personalizados, pois o acesso à *internet* é para todos, como uma organização igualizada e globalizada. Há os livros para *download*, como uma fonte de conhecimento em linha. O desempenho do aluno é medido pelos critérios econômicos, e não pela competência. Será o fim da escolaridade, pois a forma como se apresenta sua própria infraestrutura em que há uma plataforma baseada na rede e vinculada ao desempenho econômico.

A sociedade da aprendizagem é a do mundo global, atraente, reconfortante e niveladora, é amplamente aceita, tem uma linguagem redentora da humanidade. É uma aprendizagem voltada somente para o consumo, é um grande negócio, são os que aprendem na *Internet*, conhecem-se pelas

senhas, números de PIN, e não pelas relações biológicas ou sociais.

A verdade é que a escolaridade sempre tem alguma intenção espiritual ou escolar de ordem superior, isso desde os primórdios, quando se queria garantir a salvação dos jovens, através da escolarização mediante os ensinamentos da Igreja, manifestando o seu poder. Atualmente, a educação enfrenta outros desafios com o uso da tecnologia, como a *internet*, e, assim, a escolarização continua a se construir frente a uma tensão entre poder e empoderamento.

Em sociedade, o conhecimento escolar se dá a partir da seleção de conteúdos em determinadas áreas do saber, e a instituição educacional lhes dar um significado histórico-social, tendo como consequência a valorização do conhecimento quando este se torna sinônimo de currículo, de ensino e de aprendizagem mediante um conjunto de disciplinas.

Assim, o conhecimento e a educação se entrelaçam e a escola vai definir os seus percursos de aprendizagens a partir da determinação das disciplinas, áreas, projetos específicos e práticas, sejam estas quais forem, o que se vai traduzir em currículo.

A palavra “currículo” vem do latim, *currere*, significa caminho, jornada, percurso a seguir, e a suas definições são várias. Segundo Pacheco (2005), o conceito de currículo ligado à educação e à metodologia é de natureza interdisciplinar com as ciências sociais e humanas. Associado a esse assunto, tem-se o desenvolvimento curricular, que é o processo de construção do currículo, tendo o contexto, justificativa, bem como as condições de sua execução e a avaliação.

Conceituar o que é currículo significa tocar as diversas práticas com suas teorias, crenças, valores, vida em sociedade e, ainda, as concepções de homem, mundo e informação (Pacheco, 2001). Importante, então, mencionar algumas definições de currículo.

Grundy (1987) diz que o currículo não é uma definição, mas uma construção cultural. É uma forma de organizar várias práticas educativas.

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas (Grundy, 1987, p. 5).

Kemmis (1988), seguindo o pensamento de Grundy, diz que o currículo é uma construção na relação com as condições históricas e sociais, produzidas nas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso, como também na relação com o contexto de implementação, isto é, o local que é a escola ou a instituição de formação.

Gimeno Sacristán (2017) traz Rule (1973), que define currículo por grupos de significados, como: o grupo que defende a ideia de currículo como experiência, esta adquirida pelo aluno na escola

como um conjunto de responsabilidades da escola na produção de experiências, que podem ser consciente e intencional, ou experiências planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, pensadas, executadas ou ofertadas pela escola para alcançar mudanças nos alunos, ou experiência que a instituição usa para alcançar certos objetivos; outro grupo vê o currículo como definição de conteúdos da educação, tais quais: planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, os conteúdos e atividades da programação da escola, junção de aprendizagens, resultados ou todas as experiências que a criança pode alcançar.

Segundo Gimeno Sacristán (2017), Schubert (1986) vê o conceito de currículo em volta de imagens, tais como: um conjunto de conhecimentos ou matérias que devem ser superadas pelo aluno dentro de um ciclo (nível educativo); o currículo como programa de atividades planejadas, de forma sequenciada e em ordem, como se apresenta num manual do professor; o currículo como concretização de um plano para a escola de determinada sociedade, tendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência a partir da recriação nos alunos e o que estes podem desenvolver; o currículo como dominação de tarefa e habilidades, tal qual a formação profissional; o currículo como programação que se traduz em conteúdos e valores com a finalidade dos alunos melhorarem a sociedade em relação à sua reconstrução

O currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados, segundo Gimeno (2017, p. 14-15).

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.

Refere-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

Gimeno ainda coloca que o currículo faz parte de diversas práticas dentro de um sistema que se integra com vários subsistemas.

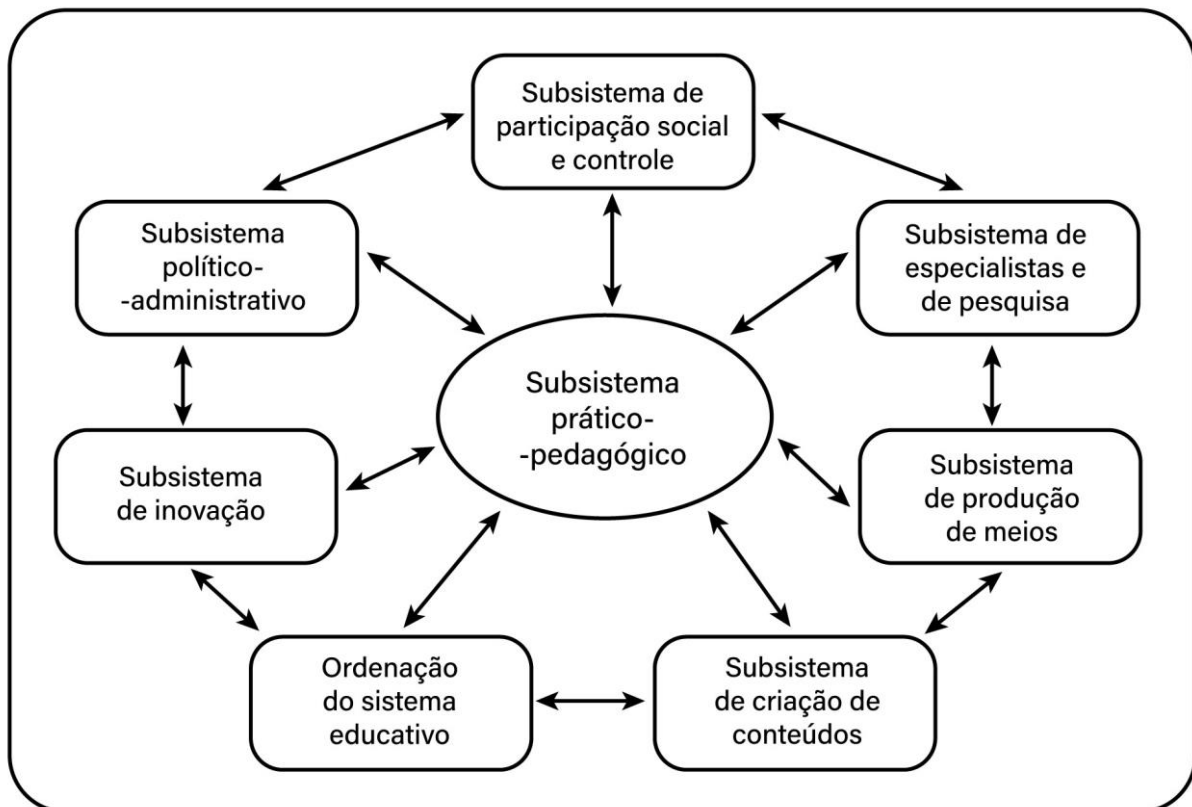
Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino, ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (Gimeno, 2017, p. 22).

Os subsistemas que fazem parte do sistema educativo, segundo Gimeno (2017), são oito, nos quais se expressam as práticas relacionadas com o currículo (Figura 01).

- O subsistema político-administrativo regula o currículo com o poder de intervenção política.
- O subsistema de participação social e controle é o controle determinado para algumas instâncias competentes, como a administração, e, também, órgãos do governo, das escolas, associação de pais, professores e sindicatos.
- A ordenação do sistema educativo regula entrada, o trânsito e a saída do sistema, servindo-se da ordenação do currículo e expressa pelo mesmo as finalidades necessárias de cada período escolar.
- O sistema de produção de meios é formado pelos materiais didáticos, como livros-texto, estes são os verdadeiros agentes de elaboração do currículo.
- Os âmbitos de criação culturais, científicos, dentre outros, dizem respeito à criação do conhecimento e da cultura com a dinâmica curricular com seus conteúdos, organização, escritos, etc.
- Subsistema técnico-pedagógico: é formado por formadores de professores, especialistas, pesquisadores e peritos em educação e especialidades diversas, os quais criam, produzem conceitos, sistematizam informações e conhecimentos sobre a educação, propõem, sugerem e ordenam a prática relacionados com o currículo (Gimeno, 2017, p. 26).
- O subsistema de inovação faz parte da necessidade de renovação na educação, requer uma renovação qualitativa da prática e estratégias para criar materiais didáticos, projetos, inovações nos currículos e aperfeiçoamento de professores.
- O subsistema prático-pedagógico se constitui por professores, alunos e uma instituição escolar normalmente, o que quer dizer que poderá haver outras situações. Tem-se o ensino em que se apresentam as propostas curriculares determinadas pela instituição e pelas influências dos subsistemas apresentados, como também referência à interação entre professores e alunos, expressando as práticas de ensino-aprendizagem sob diversas metodologias, através de

determinadas tarefas acadêmicas, mostrando o trabalho do professor e o dos alunos aprendizes. O currículo é resultado das interações, decisões, contextos, tipos de práticas que se realizam através dos subsistemas (Gimeno, 2017, p. 26).

FIGURA 01 – Sistema social/sistema curricular



- Fonte: Gimeno (2017, p. 23).

Esses subsistemas apontados mantêm relações de determinação recíproca entre si, de força distinta, segundo os casos. O conjunto dessas inter-relações constitui o sistema curricular, compreensível apenas dentro de um determinado sistema social geral, que se traduz em processos sociais que se expressam através do currículo. Nesse conjunto de interações, configura-se como objeto, e é através das práticas concretas dentro do sistema geral e dos subsistemas parciais que podemos observar as funções que cumprem e os significados reais que adota.

Para definir currículo, há de se observar as interrogações presente na obra de Contreras (1990):

- O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias,

métodos) e os processos de ensino?

- O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é, de igual modo, algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (Conteras, 1990, p. 177-179).

Definir o currículo é fazer a descrição de como se dão as funções da escola e a maneira particular de mostrá-las num determinado momento histórico e social, em um nível ou modalidade de educação, numa situação institucional, etc.

O currículo é uma prática que expressa função socializadora e cultural de uma instituição, que aparece na prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares.

Os currículos revelam interesses e forças de um sistema educativo em um período, como, também, realiza-se os fins da educação no ensino escolarizado, revela os conflitos de interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Pacheco (2001) vê o currículo dentro de uma dimensão política da educação, como um instrumento que reflete relações entre: escola e sociedade, interesses individuais e de grupos e, também, interesses políticos e os ideológicos, etc.

Ainda para Pacheco (2001, p. 20), em síntese, o currículo representa a construção permanente de práticas, de significado cultural e social, instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

O currículo é um projeto em construção e desenvolvimento de muita interação, com unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, o oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Há várias definições para currículo e, para cada definição, há determinada teoria do currículo. Segundo Pacheco (2001), as opções teóricas no campo curricular são tentativas de abordagem de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade.

“O currículo é um produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens” (Kemmis, 1988, p. 42).

Em meio a tantas definições para currículo, há, também, diferentes teorias curriculares, que Silva (2000) as classifica em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

O currículo, como uma questão técnica, é mais tradicional, pois ainda se faz sentir até hoje,

possui um discurso científico, organização burocrática e ação tecnicista (Kemmis, 1988).

Silva (2000) comenta como Bobbitt, em 1918, no livro “*The curriculum*”, via a escola como uma empresa comercial ou industrial, com objetivos precisos e mensuráveis para se obter resultados satisfatórios. Esse modelo era voltado para a economia, tendo como palavra-chave a “eficiência”. A escola deveria ser tão eficiente quanto uma empresa econômica. E o currículo se transforma numa questão de organização, numa atividade meramente burocrática. Assim, segundo Silva (2000), daí surgiu o termo “desenvolvimento curricular”, que dominou a literatura nos Estados Unidos até aos anos 1980, considerando que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, sendo o currículo, resumidamente, uma questão de desenvolvimento, uma questão técnica.

Em contrapartida, John Dewey, em 1902, em seu livro “*The Child and the Curriculum*”, que antecedeu os estudos de Bobbitt, em 1918, no que diz respeito à escola e sua funcionalidade, não estava preocupado com a economia, mas com a construção da democracia. Considerava importante a educação, a escola como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (Silva, 2000).

Tyler (1974) escreveu sobre currículo e, também como Bobbitt, desenvolveu estudos sobre currículos como uma organização e desenvolvimento, devendo procurar responder a quatro questões básicas: “1. Que objetivos educacionais devem a escola procurar atingir; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?”.

Segundo Silva (2000), somente a primeira questão trata sobre “currículo”. Deste modo, essas perguntas se referem: 1, currículo; 2 e 3, ensino e instrução; e 4, avaliação. Ainda de acordo com o autor, identificam-se três fontes sob as quais buscam os objetivos da educação, e cada uma destas deve ser igualmente levada em consideração: 1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas, tais quais: psicologia e as disciplinas acadêmicas.

Existem modelos mais tecnocráticos de currículo e o modelo mais progressista, que surgiram no início do século XX, nos Estados Unidos, e foram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que dominou a educação secundária desde a sua institucionalização. O currículo humanista foi uma herança do currículo das chamadas “artes liberais”, que vieram da Antiguidade Clássica, estabelecendo-se na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética)

(Silva, 2000).

O modelo tecnocrático e o modelo progressista atacam o modelo humanista. O tecnocrático desprezava as habilidades e conhecimento do currículo clássico, como o latim, o grego e suas literaturas, pois estas pouco serviam para preparação da vida profissional contemporânea. O modelo progressista, principalmente o “centrado na criança”, criticava o currículo clássico pelo seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, e o fato de estar centrado nas matérias clássicas, desconsiderava, simplesmente, a psicologia infantil.

Os estudos de Silva (2000) sobre Dewey (1902) dizem que o modelo progressista de base psicológica defende uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. A escola tem como atribuição a responsabilidade de compensação dos problemas da sociedade mais ampla, o currículo está centrado na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança.

O modelo progressista tem muito da teoria tradicional. Segundo Varela (2013):

A visão progressista não rompe com a essência da teoria tradicional, associada à racionalidade instrumental e técnica do currículo, que, em suma, coloca a ênfase na construção científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, preconizando, para o efeito, a especificação dos objetivos e correlativos conteúdos, bem como uma particular atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo (métodos e avaliação) (Varela, 2013, p. 25).

O currículo clássico sobreviveu no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante, privilegiava a racionalidade acadêmica, dando ênfase nos conteúdos considerados essenciais e perenes, e a democratização dessa escolarização significou o fim do currículo humanista clássico.

Os modelos tradicionais de currículo voltados apenas para a atividade técnica de como fazer o currículo, organização e elaboração e com suas teorias de aceitação, ajuste e adaptação, sem fazer qualquer forma de questionamento aos arranjos educacionais, às formas dominantes de conhecimento ou ao sistema social dominante, tinha como referência o *status quo*.

Em alternativa à teoria tradicional e à teoria crítica, que serão explanadas mais a diante, há a teoria prática presente nas discussões curriculares da década de 1970 e tem como representantes Schwab e Stenhouse, segundo Pacheco (2001).

Segundo Kemmis (1984, p. 134), a teoria prática se caracteriza “por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”.

Varela (2013) se reporta a Schwab e a Stenhouse, o primeiro foca no currículo prático com a

presença do professor, os alunos, o meio e conteúdo, existindo o envolvimento de professores e alunos na definição dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo, de forma negociada e em busca de significação. Propõe um discurso da prática dando ênfase ao que se faz e menos ao que se pretende fazer, assim, o currículo deve prevalecer mais pela “arte da prática” e pela “deliberação prática” do que propriamente pela teoria.

O segundo tem um currículo focado na figura do professor como um investigador, que, através de suas próprias práticas, produzem reflexões, fazendo a combinação da teoria e da prática para melhorar a sua ação. Defende que o professor deve ensinar com o senso crítico, tendo sempre a prerrogativa de inovar a sua prática, relacionando conhecimento e aprendizagem.

Segundo Varela (2013, p. 27), “assim caracterizada, grosso modo, a ‘teoria prática’ não rompe radicalmente com a teoria curricular tradicional e parece aproximar-se da teoria curricular crítica, podendo, nalgumas das suas intencionalidades, apresentar-se como uma perspectiva de abordagem realista das questões curriculares”.

Para se contrapor ao modelo tradicional de currículo, surgem as teorias críticas, que vêm efetuar uma completa inversão aos fundamentos das teorias tradicionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Desconfiam, questionam e transformam radicalmente. O mais importante é desenvolver conceitos para compreender o que o currículo faz, e não desenvolver técnicas de como fazer o currículo.

Segundo Kemmis (1988), a teoria crítica tem como característica um discurso dialético, com a participação democrática e comunitária e ação emancipatória.

A teoria crítica traz o conceito de práxis, que, segundo Grundy (1987), conduz à emancipação, que só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, também, conduz à crítica da ideologia, que informa todo o projeto curricular mediante a ação e reflexão autônoma.

O interesse emancipatório do currículo se apoia nos seguintes princípios, conforme Grundy (1987):

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação.
- b) Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve.

- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor.
- e) Do princípio anterior se deduz que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo (Grundy, 1987, p. 114).

A teoria crítica vai comportar várias tendências: sociológicas, de reconceptualização, fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo.

As teorias críticas são referenciadas por críticas marxistas da educação, por Louis Althusser (1983), no famoso ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos”. Nessa obra, Althusser aborda a permanência da sociedade capitalista como aparelho reprodutor das condições econômicas, tais como força de trabalho, meios de produção e da reprodução por meio dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, como a instituição escolar. Segundo Althusser, a escola é um aparelho ideológico central, porque é nesse espaço que a população passa um período longo.

A ideologia é vista na escola através de seu currículo quando repassa suas crenças e atua de forma discriminatória quando cria quem é subordinado, dominado, isto é, pessoas submissas e pessoas dominantes que comandam e controlam. Isso, na visão marxista, faz com que a escola seja uma reprodutora da sociedade capitalista quando há a divisão entre classes, quem é proprietário dos meios de produção e quem é trabalhador. Silva (2000) diz que essa escola, para Althusser, reproduz a sociedade capitalista através das matérias escolares com os seus conteúdos.

Silva (2000) traz as ideias de Bowles e Gintis (1976) no livro “A escola capitalista na América”, que se colocam em contraste com Althusser (1983), quando enfatizam que a aprendizagem acontece através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se ter um bom trabalhador capitalista. Essas relações sociais exigem determinadas atitudes do trabalhador subordinado, como obedecer a ordens, ser pontual, assíduo e confiável. Já os trabalhadores ditos superiores, devem ser capazes de comandar, formular planos e conduzir-se de forma autônoma. Assim, a escola, para funcionar, vai trabalhar as relações sociais do local de trabalho, se uma escola é dirigida para um trabalhador subordinado, terão estudantes subordinados, enquanto as escolas

dirigidas aos trabalhadores superiores terão estudantes com atitudes de comando e de autonomia.

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista recebe justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (Silva, 2000, p. 31).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), sociólogos, desenvolveram uma crítica da educação fora da visão marxista, embora ainda no conceito de “reprodução”, mas uma reprodução cultural, conhecida como capital cultural. Enfatizam que a reprodução social está centrada na reprodução cultural. A cultura aqui é a das classes dominantes, como: os seus valores, gostos, costumes, hábitos, modos de se comportar, de agir, assim, à medida que essa cultura vale alguma coisa, a pessoa que a possui tem vantagens materiais e simbólicas. O capital cultural no estado objetivo se apresenta em obras de arte, obras literárias, obras teatrais, etc. Há o capital cultural institucionalizado que se apresenta nas relações sociais, redes de influência e troca de favores, de títulos, certificados e diplomas. Por último, o capital cultural se apresenta de maneira incorporada, introjetada e interiorizada. Esta, interiorizada, lembra o que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de *habitus*, termo que se refere às estruturas sociais e culturais que se tornam interiorizadas.

Outro termo é o domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação e age por meio de um mecanismo complexo. A cultura dominante é a única considerada cultura, mesmo quando esta não apareça, mas que está baseada na força da classe dominante. Assim, há uma imposição e uma ocultação de uma imposição, o que é, então, considerado natural. Bourdieu e Passeron (1975) dizem que essa imposição do processo de dominação cultural se denomina dupla violência.

É neste processo que entram a escola e a educação, quando a escola tem um currículo baseado na cultura dominante, expressa na linguagem dominante, acabando, assim, por excluírem aqueles que não tiveram acesso ao código cultural dominante. Ocorre que o capital cultural daqueles estudantes das classes dominantes é reconhecido e fortalecido, já aqueles estudantes das classes dominadas, com a sua cultura nativa, sem valor e o seu pouco ou quase nada de capital cultural, em nada são valorizados. É esse o ciclo da reprodução cultural que, dessa forma, garante o processo de reprodução social.

A teoria crítica de tendência sociológica tem duas correntes de pensamento: a sociologia do currículo e a nova sociologia do currículo.

A *sociologia do currículo* tem origem na Inglaterra, em 1971, com Michael Young, com influência dos americanos Apple (1982) e Giroux (1987), que se opõem radicalmente à visão técnica do currículo e argumentam que o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos. A *sociologia do currículo* analisa e demonstra que a concepção do currículo e, inclusive, a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento não são atividades neutras e desinteressadas, mas estão a serviço dos dominantes, os quais impõem padrões culturais, sendo um deles o currículo, com formas de opressão e dominação aos grupos dos favorecidos.

Segundo Varela (2013, p. 31), Young vê a importância de analisar os pressupostos que comandam a seleção e a organização do conhecimento escolar, estando ligados ao processo de estratificação social. Daí dar ênfase:

(i) o caráter socialmente construído das formas de consciência e do conhecimento; (ii) o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais; (iii) os conflitos e disputas em torno do que deve compor currículo; (iv) a correlação entre o currículo e o poder, com destaque para as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os de distribuição dos recursos econômicos e sociais num plano mais amplo (Varela, 2013, p. 31).

Varela (2013, p. 32), citando Bernstein, analisa a forma de organização do conhecimento escolar, dando ênfase às relações e formas de poder dominantes e ao controle social presentes na sociedade, e garante que o conhecimento educacional formal acontece através do currículo, da pedagogia e da avaliação. Considera o currículo tradicional muito forte, contrapondo-lhe com um currículo interdisciplinar, em que: “(i) maior controle sobre o tempo e o ritmo de aprendizagem; (ii) os objetivos são menos explícitos; (iii) há um fraco enquadramento ou controle do processo de transmissão do conhecimento por parte do professor”.

O movimento de reconceptualização surge como uma crítica às perspectivas conservadoras do currículo, sob a liderança de William Pinar. Esse movimento exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do currículo com os parâmetros tecnocráticos dos modelos de Bobbitt e Tyler, segundo Silva (2000). As atividades meramente técnicas e administrativas não se davam bem com as teorias sociais de origem europeia, como: a fenomenologia, a hermenêutica e autobiográfica, o marxismo, a teoria crítica da *Escola de Frankfurt*.

O marxismo recusou uma identificação plena com o movimento de reconceptualização, por vê-lo centrado em questões subjetivas e muito pouco político. Para Silva (2000), Michael Apple, autor de

inspiração marxista, considera que o movimento de reconceptualização era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo.

Os elementos centrais do marxismo são retomados por Apple (1982), como a dinâmica da sociedade capitalista entre dominantes e dominados. E isso acaba por influenciar a educação e a cultura. Assim, a economia tem uma relação com a educação e outra entre economia e cultura.

O fato é que Apple (1982) vê o currículo em termos estruturais e relacionais, que está estreitamente relacionado com as estruturas econômicas e sociais. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Apple quer saber qual o conhecimento que é considerado verdadeiro, e não qual o conhecimento que é verdadeiro, preocupa-se com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como sendo legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

Isso torna a sua análise “política” quando a sua centralidade se encontra nas relações entre currículo e poder, isso se dá através da conexão entre: por um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos; e, por outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos, como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo. Assim, enfatiza o conceito de hegemonia de Gramsci, no âmbito do campo social, contestado que os grupos dominantes usam de convencimento ideológico para manter a sua dominação. Dessa forma, a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural, lembra também que esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência, sendo, dessa forma, um campo cultural como o do currículo, feito de resistência e oposição.

Percebe-se que Michael Apple contribui com a teorização sobre currículo ao dar um teor político, conforme Silva (2000).

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre as suas conexões com o poder. Como é que as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como é que a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Que conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Que grupos são beneficiados e quais os grupos que são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, 2000, p. 50).

As perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas do currículo, segundo Silva (2000), estão voltadas para as estratégias interpretativas e a ênfase nas significações subjetivas. Os significados tomados como naturais constituem apenas a “aparência” das coisas”, coloca em questão

as categorias do senso comum e salienta o caráter situacional, singular, único e concreto da experiência vivida, sendo que o significado, que se expressa através da linguagem, mas que também escapa à linguagem, não tem valor objetivo, mas antes, é algo profundamente pessoal e subjetivo, e é por meio das conexões intersubjetivas que se dá a ligação com o social. A perspectiva fenomenológica rompe com as teorias tradicionais de currículo e não reconhece a validade do currículo expresso através de disciplinas ou matérias. Primeiro, focaliza a dimensão formativa e autotransformativa, assim como o objetivo libertador e emancipador do currículo, sendo o currículo visto como experiência e local de interrogação e questionamento da experiência. Para o currículo fenomenológico, o que vale é a experiência, a atitude e a vivência no mundo.

A perspectiva hermenêutica é uma abordagem que combina as estratégias da descrição fenomenológica e as estratégias interpretativas da hermenêutica.

Segundo Silva (2000), a autobiografia enfatiza os aspectos formativos do currículo como experiência vivida, sendo que William Pinar defende a autobiografia e entende que o currículo é uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas a uma vida toda. Segundo Pinar, a autobiografia focaliza o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida.

Henry Giroux (1987) critica a perspectiva fenomenológica por não dar quase ou nenhuma atenção às conexões, às maneiras como essas construções acontecem no espaço restrito da escola e do currículo e, também, às relações sociais mais amplas de controle e poder que contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Busca o conceito de resistência para desenvolver uma teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo. Inicialmente, fala sobre “pedagogia da possibilidade”, e sugere mediações e ações no nível da escola e do currículo para trabalhar contra o poder e o controle, buscando um espaço para oposição, resistência, rebelião e a subversão.

O autor ainda propõe o currículo e a pedagogia de cunho político, crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes, de forma emancipadora ou libertadora. Para isso, há três conceitos centrais: esfera pública, intelectual transformador e voz. A escola e o currículo, como uma esfera pública democrática, serão locais onde os estudantes participam, de forma democrática, das discussões. Professores são pessoas ativamente envolvidas, críticas e questionadoras para um serviço de emancipação e libertador. São intelectuais transformadores, baseado no conceito de “intelectual orgânico”, de Gramsci. Trata-se de dar voz para que estudantes possam participar e, assim, serem ouvidos em meio à dominação, lembrando, assim, os ensinamentos de Paulo Freire sobre educação libertadora.

Giroux (1987) vê o currículo como uma política cultural, pois envolve a construção de

significados e valores culturais e os significados estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade, mas que são contestados.

A partir da década de 1990, a produção teórica sobre a educação e o currículo foi influenciada pelo pensamento curricular pós-moderno. Este se define em termos estéticos, fazendo referência ao movimento modernista que fora iniciado em meados do século XIX, contra as regras e os cânones do classicismo na literatura e nas artes.

O pós-modernismo questiona os princípios sociais, políticos, filosóficos, epistemológicos do pensamento a partir do iluminismo, bem como as noções do modernismo, desconfia da visão totalizante do pensamento moderno, das grandes narrativas que expressavam o domínio e controle dos modernos. Questiona as noções de razão e de racionalidade do iluminismo moderno, o que os pós-modernos consideram o estabelecimento de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada, instituindo-se sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração.

O pós-modernismo ataca a visão da modernidade do sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano, está no centro da ação social, é unitário, a sua consciência não admite divisões ou contradições. O sujeito do pós-modernismo não é autônomo, sem soberania e não é o centro da ação social, sujeito fragmentado e dividido, este não pensa, não fala e nem produz, ao contrário, ele é pensado, falado e produzido por outras instituições, discursos e estruturas.

O estilo do pós-modernismo se contrapõe à linearidade e à aridez do moderno. Prefere a mistura de culturas, de estilos, a incerteza, a dúvida, o subjetivismo nas interpretações. Faz distinção entre diferentes gêneros: entre filosofia e literatura, entre ficção e documentário, entre textos literários e textos argumentativos. Tudo isso trazendo para o currículo existente.

No pós-moderno há uma forte crítica à pedagogia tradicional e à pedagogia moderna, frente ao currículo que temos: linear, sequencial, estático, disciplinar e segmentado. O pós-modernismo vem, assim, mexer nas certezas construídas e em qualquer pretensão de emancipação.

Os estudos pós-modernos sugerem novas perspectivas de ver a realidade e o currículo, surgem, assim, os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais.

Os estudos pós-estruturalistas teorizam sobre a linguagem e o processo de significação com a visão de sujeito, tomando Foucault (1987) como exemplo, pois a existência do sujeito é resultado de um processo de produção cultural e social. De acordo com a ideia de Foucault (1987) sobre poder e saber, o poder está em toda parte e o saber é utilizado pelo poder, estes são mutualmente dependentes. Para Foucault (1987), o sujeito é resultado do processo institucional que o construiu, isto é, o poder da instituição que o mesmo está vinculado.

Segundo Varela (2013), Derrida traz o termo significado e significante, em que o significado não está nunca definitivamente presente no significante, e utiliza-se da escrita e da oralidade para criticar a noção de sujeito no humanismo e na filosofia da consciência.

Os pós-estruturalistas no estudo de currículos veem o conhecimento e o currículo como indeterminados e incertos, e estão inseridos nas relações de poder. Outra, é a noção de verdade, inspirada em Foucault (1987), que desconfia das definições filosóficas de verdade e, assim, não há verdade para o conhecimento que molda o currículo contemporâneo. A verdade faz parte apenas de uma suposta “realidade”, ou seja, em vez de afirmar algo como verdade, dá ênfase em saber por que razão esse algo se tornou verdadeiro, e sempre questionam e criticam o conceito de sujeito, bem como a noção de emancipação e libertação.

Os estudos culturais dão ênfase à análise da cultura, conforme Silva (2000), o conceito de Raymond Williams vê como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Entendem a cultura como campo de luta em torno da significação social, no qual a cultura é um campo de produção de significados e há diferentes grupos sociais em posições diferentes de poder, com sua identidade. É, assim, a cultura um jogo de poder. Importante salientar que os estudos culturais se preocupam com questões entre cultura, significação, identidade e poder.

Os estudos culturais analisam o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. O conhecimento e o currículo, para os estudos culturais, são vistos como campos culturais sujeitos à disputa e à interpretação, e os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia.

Segundo Silva (2000), o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; o “conteúdo” do currículo é uma construção social, sendo que o currículo deve ser analisado nas relações de poder para se entender a escolha de determinado conhecimento ou não. Os estudos culturais se distinguem de disciplinas acadêmicas tradicionais devido ao seu envolvimento político e social.

O fato é que o legado dessas teorias é para afirmar que o poder tal e qual o pensamento de Foucault (1987) está em toda a parte e é multiforme, e o currículo é, também, um espaço de poder. Todo currículo reproduz as relações sociais de poder, é, assim, um território político, uma construção social, e o conhecimento não é exterior ao poder, é inerente ao mesmo.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade

(Silva, 2000, p. 155).

Os conceitos de currículo e o desenvolvimento curricular – este é uma terminologia usada em Portugal para estudos curriculares – estão relacionados com a pedagogia – ciência de educar e a didática – disciplina que trata dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem, correspondendo ao currículo em ação por meio dos seus elementos principais: planificação, objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação.

Currículo e didática se diferenciam em seus parâmetros de intervenção. O currículo trata da decisão e justificativa do projeto educativo da instituição e a didática trata da planificação, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, segundo Pacheco (2001).

O currículo, enquanto processo de decisão, ocorre em três contextos/níveis de decisão: político administrativo – administração central; de gestão – escola e da administração regional; de realização – na sala de aula.

O político administrativo está nos tipos de conhecimentos, na organização do conhecimento, na estruturação do nível: nacionais, regionais e locais do currículo, nos formatos curriculares, isto é, níveis e ciclos de escolarização e cursos, nas formações nos planos curriculares, nas disciplinas e nos programas.

A gestão é marcada pela gestão de recursos (humanos e materiais) e em práticas de autonomia institucional, incluindo a diversificação de ofertas curriculares e as estratégias de inclusão.

A realização se concretiza no fazer pedagógico do processo de ensino e aprendizagem com: a utilização e/ou produção de materiais curriculares, abordagem dos conteúdos, a abordagem dos conteúdos, objetivos/competências/metás, a escolha e a implementação da metodologia e a realização da avaliação da aprendizagem, conforme o *status* das disciplinas.

Temos, assim, o desenvolvimento do currículo começando pela proposta formal, segue o currículo prescrito ou oficial, ou currículo escrito ou formal – este é o currículo da administração central que faz parte da organização escolar.

Há o currículo apresentado em que os professores usam os manuais e os livros de texto. Em seguida, tem-se o currículo programado, que é em grupo, e planificado, individualmente pelos professores, e, também, o currículo moldado ou percebido. Este representa uma representação mental do que foi oficialmente aprovado para instrução e a aprendizagem.

O currículo real ou currículo em ação, currículo ativo, está situado num contexto de ensino, que é o currículo operacional, este ocorre no dia a dia na escola e na sala de aula. O currículo operacional também é currículo percebido. O currículo realizado ou experiencial é o resultado da interação didática

e que se traduz nas vivências dos alunos, professores e demais intervenientes. Currículo observado se dá quando se investiga ou se reflete sobre o mesmo. Currículo oculto tem quando o currículo realizado não corresponde ao oficial.

Tem-se a fase da avaliação, que é o currículo avaliado, este se detém a avaliar alunos, planos curriculares, programas, orientações dos manuais e livros e textos, professores, escola, etc.

O currículo faz parte de um projeto de formação que tem significado social e político, e que, segundo Tyler (1974), há os pressupostos que identificam os objetivos educacionais, que são: cultura, sociedade e aluno.

A sociedade é o espaço onde se dão as relações e se constrói o conhecimento. A análise da cultura se refere aos projetos de escolarização para a instituição. A análise do aluno é que o currículo precisa ser estruturado para que os estudantes aprendam.

O currículo é o resultado de uma construção coletiva em que se deve reconhecer as tradições e se renovem os conhecimentos. E assim, as mudanças ocorridas em cada modelo de sociedade acabam por direcionar o currículo, seja ele oficial ou não, conforme o mercado estabeleça princípios para a discussão do conhecimento focado nos resultados.

Assim, ocorreu na educação nos tempos atuais, quando termos como internacionalização, globalização e cosmopolitismo fazem parte do estudo atual sobre currículo.

As mudanças ocorridas no mundo a partir da segunda metade do século XX, através das ações de órgãos internacionais, como UNESCO, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Conselho Europeu, dentre outros, trouxeram uma nova organização dos sistemas de educação escolar e a OCDE tem papel fundamental no recolhimento, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação.

São dadas novas normas para as políticas curriculares através dos discursos de excelência ou melhoria dos padrões de eficácia educacional, bem como pressão sobre os indicadores de aprendizagem das instituições educacionais. A dita globalização, com sua linguagem, permeia o aspecto educacional, como: capital humano, competências e habilidades, empregabilidade, desenvolvimento econômico, tecnologia de informação e comunicação.

A política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores (Gimeno,

2017, p. 109).

Segundo Pacheco (2010), a uniformização das práticas curriculares, na lógica de valorização das ideias, está presente no modelo de gestão eficiente do currículo, a partir de quatro eixos principais: objetivos, conteúdos, atividade e avaliação

Para isso, há a abordagem curricular centrada em resultados de aprendizagem com uma estrutura conceitual, baseada na competitividade, no sucesso e outros termos, como: eficácia, eficiência, performance, competência e testes, por exemplo, *Programme for International Student Assessment (PISA)*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a cada três anos a estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade, fase em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Esse exame faz uma comparação de resultados, mas também é uma competição baseada em *rankings* de países, é um modelo de governação curricular global. Segue a regra do mercado de padronização, em que se fundamenta na produtividade escolar no aspecto pedagógico no que diz respeito à eficiência na gestão e eficácia nos resultados, tornando a escola um espaço competitivo e a figura do professor com uma grande carga de responsabilidade no resultado dos testes. Tem-se a uniformização de conteúdos, uso de tecnologias de informação e comunicação com bancos de dados eletrônicos ágeis e complexos no apoio à aprendizagem do que os órgãos internacionais querem.

A internacionalização no campo dos estudos curriculares é analisada pelos parâmetros de uma abordagem global do currículo, bem como o conhecimento baseado em resultados, conforme os ditames estabelecidos pela lógica do mercado.

Importante entender que a internacionalização não significa globalização, esta tem uma agenda estruturada para a educação de forma padronizada e homogênea dos sistemas curriculares impostos pelas agendas dos organismos transnacionais e supranacionais.

A abordagem cosmopolita do currículo no processo de internacionalização se dá com a participação de diversas culturas dialogando, conforme defende Moreira (2009), como um processo de hibridização cultural em que se permite uma troca ou empréstimo de conhecimento de distintas realidades culturais, favorecendo a criação de um clima democrático e anti-hegemônico.

Grundy (1987) afirma que o currículo é uma construção cultural, é uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas. Numa perspectiva cultural do curriculum, refere-se às experiências das pessoas, suas existências e os diversos aspectos que as configuram. Assim, o currículo das escolas de uma sociedade constitui uma parte integrante de sua cultura.

Para compreender o conjunto de quaisquer práticas curriculares, é importante considerar as

circunstâncias históricas de determinado meio social. Isso quer dizer que, pensar em currículo, é pensar em como atua e interage um grupo de pessoas em certas situações, não é analisar um elemento que existe fora da interação humana.

Segundo Paulo Freire (2005b), há em toda prática educativa um conceito de homem e de mundo, isso se trata de que nenhum currículo existe *a priori*, para se entender o significado das práticas curriculares, faz-se necessário conhecer o contexto social da instituição.

Grundy (1987) e Moreira (1995) se reportam a Habermas (1972), filósofo alemão, para tratar da teoria dos interesses constitutivos do conhecimento, que se estrutura como um marco para as práticas curriculares. Essa é uma teoria sobre os interesses humanos fundamentais que influenciam na forma de “constituir” ou construir o conhecimento. Os “interesses”, em Habermas, estão fundamentados na racionalidade humana e se expressam na forma de três interesses constitutivos do conhecimento: técnicos, práticos e emancipadores.

O interesse técnico está orientado pela ciência empírico-analítica no controle e na possibilidade de exploração técnica do saber, há um aspecto de organização burocrática e uma ação técnica que se prendem com a especialização do conhecimento, repartido pelas disciplinas e áreas científicas.

O interesse prático é um interesse fundamental para compreender o ambiente, mediante a interação, baseada em uma interpretação cercada de significado. Significa a perspectiva de um currículo como uma prática que resulta não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas das condições reais dessa mesma prática, existindo, assim, legitimidade processual, racionalidade prática e ação pragmática na construção do currículo.

No interesse emancipatório, estão presentes a autonomia e a responsabilidade com prudentes decisões para gerar o saber crítico numa relação recíproca de ação e autorreflexão. Esses interesses para o currículo são importantes para se reconhecer que o mesmo é uma construção social, o que se estuda nesta investigação.

Ainda sobre a teoria dos interesses, Grundy (1987) diz que estes constituem os três tipos de ciências: a empírico-analítica, que coloca em manifesto o interesse técnico, sendo que este dá lugar a uma determinada forma de ação instrumental, ao uso de técnicas baseadas em um saber empírico; a histórico-hermenêutica, que se revela num interesse prático, consubstanciado no vínculo entre compreensão e ação; e a crítica, cujo interesse é emancipador, e está ligado à autonomia com responsabilidade e há uma relação recíproca entre autorreflexão e ação.

Essas colocações sobre esses interesses levam ao entendimento sobre 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. A teoria técnica é a que sempre esteve presente nos currículos, de forma bem tradicional, quando organiza disciplinas e conteúdos a serem cumpridos. “A teoria prática caracteriza-se por discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (Kemmis, 1988, p. 134).

Pode-se dizer que a teoria prática é um breve ensaio para a construção de um currículo coletivo. Segundo Grundy (1987), a teoria prática se dá com interação entre alunos e professores, sendo estes sujeitos participantes na tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo. “A teoria crítica se caracteriza por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (Kemmis, 1988, p. 134). A teoria crítica gira em torno da participação ativa de todos, conduzindo a uma transformação para cada um.

De fato, Pacheco (2001) refere-se à teoria crítica ao dizer que esta

Insere-se 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 (Pacheco, 2001, p. 40).

Sobre as visões de cada teoria curricular, a escola deveria optar pela teoria crítica sempre, pois nesta é a que há participação de quem faz a escola, alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade externa, tornando-se, assim, um espaço em que todos têm interesse de construir e aprender juntos, sem que ninguém fique de fora das decisões e execuções do lócus educacional.

1.3. Currículo no Brasil

Tratar sobre currículo no Brasil é fazer referência à história de um país colonizado pelos povos europeus, estes aqui adentraram e, por muito tempo, atuaram com suas ordens, religiosas católicas, especialmente a jesuíta, na educação com o objetivo de instruir e catequizar os índios, usando os princípios do *Ratio Studiorum*. Segundo Ghiraldelli Junior (2006)

Aos jesuítas coube, praticamente, o monopólio do ensino escolar no Brasil durante um tempo razoável. Algo em torno de duzentos anos. Durante esse tempo, eles fundaram vários colégios com vistas à

formação de religiosos. Ainda que os filhos da elite da colônia não quisessem, todos eles, se tornar padres, tinham de se submeter a tal ensino. Eram os únicos colégios existentes (Ghiraldelli Junior, 2006, p. 25).

O *Ratio Studiorum* era de caráter universalista e elitista. Universalista para todos os jesuítas e elitista porque eram apenas para os filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Os colégios jesuítas existiam para a formação da elite colonial.

Os jesuítas, ao chegarem ao Brasil, em 1549, aqui implantaram duas bases de sistema educacional: para as camadas populares e índios colonizados, havia escolas de ler, escrever e contar; e para as elites dominantes, havia colégios de cultura europeia, da época da Idade Média, com ensino de conhecimentos formais, dogmáticos e retóricos, de caráter literário e escolástico, relativamente uniforme. Foi esse um padrão de cultura bem diferenciada e que tem como objetivo dar uma educação erudita livresca para uma minoria, legitimando e privilegiando uma classe.

Segundo Saviani (2019), o plano contido no *Ratio*, denominado de “estudos inferiores”, corresponde ao atual curso de nível médio. O currículo era composto por cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média e gramática inferior. Havia, ainda, os cursos de filosofia e teologia, chamados de estudos superiores”. O currículo filosófico tinha previsão para três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1.º ano – lógica e introdução às ciências; 2.º ano – cosmologia, psicologia, física e matemática; 3.º ano – psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico de quatro, anos com os estudos de teologia escolástica; dois anos de teologia moral e Sagrada Escritura e a língua hebraica por um ano. Esses cursos de filosofia e teologia eram apenas para a formação dos padres catequistas no Brasil.

Em meados do século XVIII, em 1759, quando as camadas populares e índios tinham a escola catequética jesuíta, Marques de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom Jose I, expulsa os jesuítas do país e fecha as escolas. Então, são criadas escolas pelas províncias, totalmente desprovidas de recursos, e, assim mesmo, a partir dos anos 1830, surgem as escolas primárias de forma descentralizada. Houve concursos no estado da Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios, tendo um desenvolvimento das aulas em ritmo lento, devido às resistências e à falta de recursos financeiros.

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimo de escolas que por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de

latim”, “de grego”, “de filosofia’ etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (Saviani, 2019, p. 108).

Houve, nesse período, vários estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, como no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro dos franciscanos e o seminário de Olinda, fundado pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho.

No Convento de Santo Antônio havia cursos de filosofia e teologia para formação de sacerdotes e leigos, com estudos menores de grego, hebraico e retórica, com a duração de, no mínimo, um ano; e estudos maiores, compostos pelo curso de filosofia de três anos. Eram regidos por estatutos e funcionamento próprios, realizando exames para seleção de professores e aprovação dos estudantes.

O seminário de Olinda tinha em seu Plano de Estudos a filosofia, ocupando lugar especial a filosofia natural, com os estudos de física experimental, história natural e química. Não formava somente padres.

Salienta-se que ensinar a população a ler e a escrever não era prioridade, na época do Império, a preocupação era assegurar à corte imperial as oportunidades educacionais que perderam ao abandonar a Europa. A prova foi que Dom João VI criou, em 12 anos, 9 instituições de ensino superior (IES) com biblioteca, jardim para estudar botânica, laboratório de química, observatório e museu.

A escola Pedro II, criada em 1838, leva o nome do imperador e foi a primeira escola básica nacional, estudando somente aqueles que dominavam as primeiras letras. Esta surgiu como um modelo de instituição do ensino secundário, mas nunca se efetivou e tornou-se uma instituição preparatória aos cursos superiores. Segundo Ghiraldelli (2015), a mesma, ao longo do Império, passou por várias reformas curriculares que oscilavam entre a formação literária dos alunos em vez da formação científica e/ou o inverso, a formação científica em vez do cultivo das humanidades. Isso ocorreu devido às disputas do ideário positivista contra o ideal humanista dos jesuítas. Assim, acontecia:

Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças dos gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literária (Ghiraldelli, 2015, p. 35).

A partir da segunda metade do século XIX, durante o Império, a orientação curricular era a literária para os cursos secundários. Foi instituída pela Reforma Antônio Carlos (1841), e foi

contrariada pelo Regulamento de 1854, que prega a introdução de disciplinas científicas sob a inspiração da experiência alemã das *Realschulen*. Em 1855, foi aprovado o primeiro currículo nacional com as disciplinas no nível elementar de 4 anos de duração, eram as disciplinas de leitura, escrita, gramática básica, aritmética, pesos e medidas, história sagrada e educação moral. Para o nível “superior” – que é hoje o ensino fundamental II e ensino médio, e que, no primeiro nível do “superior”, era chamado de ginásio –, somente se tinha acesso ao mesmo mediante exame de admissão. Quanto às disciplinas, os conteúdos do nível elementar eram divididos em pelo menos 10 disciplinas, ainda acrescentando francês e latim.

Em seguida, surge a nova reforma em 1862, que retoma a predominância da orientação literária, porém, em 1870, voltam a ter interesse aos estudos científicos. O Conselheiro Rui Barbosa, em 1882, apresenta substituto ao projeto de reforma da instrução, que foi redigido pelo ministro do Império Souza Dantas, foi o proponente de um diferencial no ensino médio, trazendo para o colégio Pedro II cursos de finanças, comércio, agricultura, direção de trabalhos agrícolas, maquinista, relojoaria e instrumentos de precisão. Mas, o mesmo não foi aprovado devido aos interesses políticos da época e ao contexto econômico.

No Brasil, predominavam a economia agrário-exportadora, baixíssimos índices de escolaridade e um ensino médio, eminentemente propedêutico ao ensino superior, destinado às camadas privilegiadas da população. Discutiam-se alternativas curriculares antes mesmo de se generalizar a escola elementar e de se estabelecerem as bases de organização e construção da escola secundária com objetivos próprios e formativos não exclusivamente voltados para a preparação ao ingresso no ensino superior (Machado, 1989, p. 200-201).

Em 1890, tem-se a Reforma Benjamin Constant, com a tentativa de conciliar as duas tendências sobre a orientação curricular do ensino secundário. Juntam-se as disciplinas científicas às disciplinas humanistas existentes, sem romper totalmente com a tradição clássica. Tornou-se, assim, o currículo enciclopédico, mas este não satisfaz pedagógica e politicamente. Fera princípios filosóficos do positivismo em relação à introdução das ciências somente a partir dos 14 anos de idade, e na política, não havia sustentação política porque descaracterizava o classicismo, atingindo a distinção de classe, por um lado, e, por outro, a debilidade da base industrial, e porque o capitalismo em relação ao enciclopedismo não defende uma padronização, mas a diferenciação curricular.

Ocorre que no final do século XIX e início do século XX, devido à diferenciação econômica e social e ao aparecimento de novas necessidades, no que diz respeito à qualificação da força de

trabalho, houve uma suposta criação de um sistema diferente do existente somente para as camadas superiores, enquanto para as demais, na prática, não existia nada. Havia mesmo era outro sistema de ensino profissional sem muita organização para atender à classe operária (se é que podia ser), artesãos e pequenos comerciantes sem muito estudo. Isso se tratava de controle político-ideológico por parte das autoridades que tratavam como medida de evitar a delinquência. Estava, assim, muito claro que existiam duas redes de escolas, com suas funções sociais bem diferentes.

O ensino secundário no período da República passou por várias reformas: Benjamim Constant – 1890, Eptácio Pessoa – 1901, Rivadávia Correia – 1911, Carlos Maximiliano – 1915 e João Luís Alves – 1925, porém, não sofreu grandes alterações.

A Reforma Benjamim Constant reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal, criou o *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério, e declarou o ensino “livre, leigo e gratuito”, dividiu as escolas primárias em dois graus. Sendo o primeiro de 7 a 13 anos e o segundo para os de 13 a 15. Colocou a exigência do diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas e apenas um atestado de idoneidade moral para os professores das escolas particulares. A reforma do código Eptácio Pessoa retoma a parte literária e, dez anos depois (1911), é anulada devido ao retorno da orientação positivista, por meio da Reforma Rivadávia Correia, que dava total liberdade aos estabelecimentos escolares com a presença facultativa e sem ensino oficial. A reforma Carlos Maximiano reage reoficializando o ensino, reformou o Colégio Pedro II e deu acesso às escolas superiores através de suas regulamentações.

O cenário da Primeira República foi de muitas reformas, aconteciam campanhas de combate ao analfabetismo para expandir a escola elementar, também a nacionalização do ensino no sentido de formar o sentimento pátrio nas colônias de migração. Porém, devido a motivos políticos, ocorria a contenção do número de vagas para o ensino secundário, e assim, as reivindicações para esse nível mudou, seguem: a defesa da qualidade do ensino, denúncia contra a degenerescência cultural. Segundo Machado (1991), sobre esta última reivindicação, estava escondida atrás das polêmicas sobre a chamada equiparação, a liberdade de ensino, critérios do vestibular, dos reparatórios, da seriação, da fiscalização e funções do poder público, etc.

Houve, durante a Primeira República, dois grandes movimentos que tratavam da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: foi o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O entusiasmo pela educação pedia a abertura das escolas. O otimismo pedagógico se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Os mesmos se alternaram e, em alguns momentos, um complementou o outro.

Nessa época do início da República, por volta de 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta e o ensino público não era visto como prioridade. Também após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos passaram a ter uma influência sobre o Brasil com sua literatura pedagógica norte-americana e fez parte do movimento otimismo pedagógico. Os livros falavam de várias alterações: a pedagogia, a arquitetura das escolas, a relação ensino-aprendizagem, a administração das escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia.

A literatura norte-americana começou a ser lida, conforme Moreira (1995), as ideias de John Dewey, chamado de “filósofo da democracia”, “filósofo educador”, ou seja, sua ideia era uma educação por se fazer democrática e por só ter sentido enquanto educação na democracia. Este autor entendia que a verdadeira educação se fazia na diversidade, daí só pode existir na democracia, já que esta é uma experiência histórica e tem a capacidade de fazer proliferar pessoas e comportamentos os mais diversos. John Dewey nos trouxe a ideia da pedagogia da escola nova e, entre nós, ficou como “escolanovismo” e seus princípios no Brasil foram dominantes no período de 1945 a 1960, segundo Moreira (1990).

Lourenço Filho (1930) definia a Escola Nova em 1930 como:

Um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação; de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. Tais tendências nasceram de novas necessidades, sentidas pelo homem, na mudança de civilização em que nos achamos, e são mais evidentes, sob certos aspectos, nos países que mais sofreram, directa ou indirectamente, os efeitos da conflagração europeia. Mas a educação nova não deriva apenas da guerra. Ela se deve, em grande parte, ao progresso das ciências biológicas, no último meio século, ao espírito objetivo, introduzido no estudo das ciências do homem (Lourenço Filho, 1930, p. 68).

Saviani (2019) se reporta a Fernando de Azevedo, em sua obra “A Escola Nova e a reforma”, sobre o ideal da Escola Nova que envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho e escola comunidade.

Assim, tivemos aqui no Brasil grandes escritores como: Lourenço Filho, com o livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, em 1929, entre outros; Anísio Teixeira – 1925, Fernando de Azevedo – 1928, Francisco Campos – 1927, Sampaio Doria – 1920 e Carneiro Leão – 1930.

Uma característica da história do currículo e da educação em vários países foi a presença de diversas reformas, e no Brasil não foi diferente. Conforme Moreira (1990), no Brasil, a história do currículo está relacionada à transferência das teorias curriculares americanas. Isso porque, no final do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos, começa, efetivamente, o currículo como um

campo sistemático de trabalho na educação. Para Moreira (1990), isso se deu devido às mudanças sociais que emergiram com o advento da sociedade industrial e urbana da época. Ocorria nos Estados Unidos um imenso crescimento do jornalismo popular, pelo forte avanço de vias férreas e da chegada de milhões de imigrantes em busca de sobrevivência. O autor relata que o Brasil passou por esse mesmo processo, pois foi influenciado pela organização da indústria que sofreu mudanças devido ao processo de industrialização de outros países, singularmente dos Estados Unidos.

E isso foi muito importante, mas o Brasil também buscou sua própria identidade, sua cultura. Tradicionalmente, o currículo era desenvolvido em áreas específicas denominadas disciplinas. Os professores tinham uma participação passiva, eram meros implementadores do que os especialistas determinavam. Os conteúdos e as metodologias usados no ensino de visão unilateral atendiam somente aos interesses da classe dominante.

Aqui, é bom situar o campo educacional no Brasil no período de 1920 a 1940. O país vivia conflitos sociais, políticos e econômicos. Nos anos 1920, a crise econômica de 1929, a Revolução de 1930, colocando no poder, por quinze anos, Getúlio Vargas, um governo populista. Nos anos 1930, criou-se o Ministério de Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação. Tiveram-se reformas, como a Francisco Campos, Capanema e criação de universidades, de São Paulo e a do Distrito Federal. A Constituição de 1934, que trazia ideias educacionais de dois grupos: os católicos e os pioneiros da Escola Nova, ambos a favor de uma escola universal, única, gratuita e obrigatória. A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para tratar de todos os estudos e questões educacionais.

A palavra “campo” se remete ao conceito de Pierre Bourdieu (2018), ou melhor, campo social é um conceito central na sua obra, este vê o campo como um microcosmo no macrocosmo, que, no caso, é a sociedade, e esse social é constituído por diferentes campos.

Conforme Bourdieu (2018), os diversos campos (científico, artístico, educacional e outros) possuem seus interesses específicos, e há uma estrutura com relações de força entre os agentes e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, ou pelo monopólio da autoridade que possui o poder de ditar regras, de repartir o capital específico de cada campo.

É o que se situa no campo educacional no Brasil, inserido num contexto social de muitas transformações, em que se tem a formação educacional em volta da construção de um projeto de nação através da participação direta na política e com a produção cultural ou da educação, colocando a educação, com base na ciência, a possibilidade de sua consolidação.

Nos anos 1930, o Brasil foi marcado pelo fenômeno conhecido como fase científica das

ciências humanas e sociais, iniciado nas universidades e organismos estatais, tendo os intelectuais Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como mentores intelectuais. Houve, nesse período, a inserção de disciplinas como psicologia, biologia e sociologia nas escolas normais.

Lourenço Filho colocou a psicologia no campo educacional com a sua obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova” (1930). O cenário educacional de 1930 foi de disputa pela implantação de projetos político-pedagógicos concorrentes dos católicos e pioneiros/ renovadores liberais. Segundo Xavier (1999), os católicos eram educadores do laicato intelectual católico, sendo o ponto de referência o Centro Dom Vital de São Paulo, com a meta investir contra as bases agnósticas e laicistas do regime republicano. Esse grupo se concentrava na divulgação da doutrina cristã e de seus preceitos na sociedade e nas diferentes instituições. Assim, para se alcançar tal meta, os educadores católicos empreenderam uma luta contra o ensino leigo e intensificaram as pressões para a introdução e a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, como também pelo não controle da educação pelo Estado.

Os renovadores liberais eram o grupo dos intelectuais que tinham cargos técnicos e administrativos no aparelho estatal. Os renovadores foram os defensores do ensino público e, com eles, teve-se início à formação de um aparato legal para a educação no Brasil.

Da disputa entre católicos e renovadores liberais, nasce o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, que defendia um sistema único de ensino, público, leigo e gratuito, fortalecendo, assim, os embates dentro do campo educacional entre os renovadores e os católicos de posições antagônicas nos seguintes aspectos, respectivamente: escola única X escola dual; ensino público X particular; ensino leigo X ensino religioso. Havia, ainda, outras questões, como o campo teórico da pedagogia, em especial, a discussão da Escola Nova e as novas pedagogias, segundo Carvalho (1999) e Xavier (1999).

O Manifesto considera a educação como dever do Estado, e que a mesma exige muita dedicação e sacrifícios, mas que, se não levada a sério, compromete as novas gerações e o futuro do país. A educação dá “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los” (Saviani, 2019, p. 425).

Percebe-se, assim, uma nova cara da educação a partir dos propósitos do Manifesto em defesa da escola pública.

Neste sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro

(Saviani, 2019, p. 253).

Segundo Saviani (2019), o “Manifesto” foi um instrumento político. Trazia a posição de grupos de educadores da década de 1920 e que, na década de 1930, aparece como uma oportunidade de exercer o controle da educação no país.

Entre 1932 e 1947, segundo Saviani (2019), as ideias pedagógicas no Brasil tiveram marcas por um equilíbrio, mesmo que tenso, entre a pedagogia tradicional, esta dominada pelos católicos, e a pedagogia nova.

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação (MEC) pelo governo Vargas, e o primeiro ministro foi Francisco Campos. O seu legado para a história da educação foram as seguintes leis: Decreto n.º 19.850/1931, criação do Conselho Nacional de Educação; Decreto n.º 19.851/1931, que dispôs itens regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, adotando o “regime universitário”; o Decreto n.º 19.852/1931 organizou a Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto n.º 19.890/1931 organizou o ensino secundário; o Decreto n.º 20.158/1931 organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras. Para finalizar, o Decreto n.º 21.241/1931 consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário.

O Decreto n.º 19.890/1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, colocou como finalidade a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, sendo, assim, implantado um currículo enciclopédico.

A matriz curricular do ciclo fundamental ficou definida com as seguintes disciplinas: português, francês, latim, inglês, alemão, história, geografia, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho e música, subdivididas em cinco séries.

Segundo Saviani (2019), Francisco Campos estabeleceu o currículo seriado, organizado em dois ciclos distintos: o fundamental e o complementar, ambos indispensáveis para o ingresso no ensino superior. O ciclo fundamental era de cinco anos e constituía o ciclo comum com o objetivo de formar o indivíduo como um todo. O complementar de dois anos tinha como objetivo a adaptação dos candidatos aos cursos superiores e estava dividido em três seções: área de humanidades (estudos jurídicos), área biológica (medicina, farmácia e odontologia) e área técnica (arquitetura e engenharia), esse foi um currículo de exclusão e elitizado.

O Decreto de n.º 20.158/1941, agora na década de 1940, veio organizar o ensino comercial, estruturando os cursos médios em dois ciclos e no ensino superior havia um curso de finanças, com duração de três anos, apenas para os concludentes dos cursos técnicos de segundo ciclo de atuário e perito contador, ambos com duração de três anos. Há, nesse decreto, uma certa direção bem pontual.

Importante, também, foi a Reforma Capanema, em que ministro da Educação reformulou alguns ramos do ensino, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4244/1942) e a LDB (Lei n.º 4024/1961).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de Capanema distribuiu o ensino em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. O curso ginasial ficou assim: português, latim, francês, inglês, matemática, ciências naturais, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico. As disciplinas de latim e grego estavam presentes somente no curso clássico e a disciplina de desenho somente no curso científico.

O ciclo colegial ficou composto pelas disciplinas: português, latim, grego, francês, inglês, espanhol, matemática, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, física, química, biologia e filosofia. No colegial, as disciplinas variaram de acordo com o curso: clássico ou científico. Percebe-se que nessa reforma geografia e história do Brasil ganham *status* de disciplinas autônomas, desejando garantir um estudo mais aprofundado da realidade do país e que demonstra, em especial, o espírito nacionalista na conjuntura econômica e política do país do momento.

A LDB n.º 4.024/1961 foi a primeira LDB. A mesma dá uma nova versão ao ensino primário, de forma mais avançada, diferente de 1920. A lei coloca uma matriz curricular do ensino primário para os estados e municípios, com as seguintes disciplinas: leitura e linguagem oral e escrita, aritmética, geografia e história do Brasil, ciências, desenho, canto orfeônico e educação física, além de ensino religioso, que era opcional.

Sobre o ensino médio, a LDB n.º 4.024/1961 define diretrizes quantitativas e atores responsáveis pela sua regulamentação, pois iria se traduzir em disciplinas, práticas educativas e iniciação artística. O fato é que não existe na LDB uma concepção de currículo em seu sentido dinâmico. O Conselho Federal de Educação, de 1962, orienta que o currículo seria organizado de acordo com quatro componentes: disciplinas intelectuais, práticas educativas artísticas ou úteis, práticas educativas físicas e educação moral e cívica e religiosa.

Segundo Anísio Teixeira, citado por Saviani (2019), a LDB em 1961 foi uma meia vitória, por ter defendido concessões à iniciativa privada, em vez de priorizar somente o sistema público de ensino.

O Brasil, nesse período, enfrentava um momento autoritário devido à ditadura que se iniciou em 1964, com o golpe que depôs o presidente da época, João Goulart, ainda com uma crise econômica e uma inflação disparada. Foi um longo período de 21 anos, em que houve o revezamento de cinco generais na presidência da República e que a política educacional foi bastante afetada.

Foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela

dos setores mais pobres do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (Ghiraldelli, 2015, p. 146-147).

A reforma do ensino universitário – Lei n.º 5.540/1968, e a do ensino médio – Lei n.º 5.692/1971, são exemplos de uma tecnoburocracia do governo dos militares e dos próprios interesses das elites do país.

A do ensino médio – Lei n.º 5.692/1971, institui as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, atualmente ensino fundamental e médio. Deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário deveria continuar somente para as elites, isso segundo o ministro Campos, do Planejamento do governo do presidente Castelo Branco, segundo Ghiraldelli (2015).

A Lei n.º 5.692/1971 se tornou uma Lei de diretrizes e Bases Nacional, defendendo um ensino médio profissionalizante no segundo grau, foram absolutas e universais. Quanto ao anterior curso primário e ciclo ginásial, tornaram-se ensino de primeiro grau para crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O Conselho Federal de Educação (CFE) fixou matérias do núcleo comum do 1º grau, sendo que o 1º e 2º graus passaram a ter disciplinas do núcleo comum, ou melhor, as obrigatórias, e uma parte diversificada, segundo as necessidades locais. Então, o CFE fixou o núcleo comum, acabando com a divisão entre português, história, geografia e ciências naturais, e substituiu por comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Há, assim, pela primeira vez, um tratamento especial dado ao aluno dentro das questões curriculares, quando, no núcleo comum, os conteúdos obrigatórios são fixados pela União e a parte diversificada da alçada dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

O fato é que tanto o ensino do primeiro grau quanto o do segundo grau não foram pensados de forma equânime para todo o sistema educacional, pois essas medidas acabaram por esbarrar em problemas como a falta de professores. As escolas particulares desconsideraram o ensino profissionalizante e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico em preparação para o acesso às faculdades e universidades. As escolas públicas profissionalizantes não conseguiram profissionalizar ninguém, até as escolas normais foram desativadas, sendo este considerado um grande golpe na formação de professores. Tudo isso gerou grande fosso social, ensino superior para quem era da escola particular, enquanto para os alunos da escola pública nem profissionalização nem curso superior.

O ensino do 2º grau voltado para o ensino profissionalizante, segundo Moreira (1995), era uma exigência da legislação educacional brasileira e ainda do contexto econômico, político e cultural do país que exigia técnicos para a necessidade das indústrias e das burocracias públicas.

O ensino profissionalizante se deu de acordo com a pedagogia tecnicista, que tornou a educação como uma organização racional com eficiência semelhante ao ocorrido no trabalho fabril. Segundo Saviani (2019) tem-se:

A proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 2019, p. 382).

O fato é que o Brasil chegou ao limiar do século XXI com vários tipos de conteúdos curriculares: obrigatórios e optativos, além de conteúdos de educação geral e de “formação especial” profissionalizante, também obrigatórios ou optativos.

A partir dos anos 1980, o Brasil, como todo o mundo, vivia a revolução tecnológica, e no país, ao mesmo tempo, o início da expansão da educação básica com a universalização do acesso à escola, mesmo com a degradação de muitos fatores responsáveis pela qualidade do ensino, como: infraestrutura física das escolas, recursos escassos e outros.

A revolução tecnológica vai induzir muito mais que do que acumular conhecimentos, será, então, aprender a aprender, saber lidar com a enxurrada de informação, saber aplicar conhecimentos na resolução de problemas, ter autonomia na tomada de decisões, ser proativo na identificação dos dados de uma situação na busca de soluções.

O conhecimento se faz necessário em situações que demandam tomada de decisões, é o que a OCDE (2001) vai denominar de competência quando se tem o conhecimento mobilizado, operado e aplicado.

Nomes como competências, habilidades e avaliação dos indicadores nos resultados da aprendizagem passam a ser referência da organização pedagógica e curricular em vários países: Inglaterra, com a reforma curricular no governo de Thatcher, em 1988; os norte-americanos, com o Common Core na construção de um núcleo curricular nacional de inglês e matemática; e as reformas curriculares de Portugal, Espanha, Chile, Bélgica, Finlândia e outros.

O Brasil se insere nesse contexto a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e, em

seguida, com a promulgação da LDB n.º 9394/1996 (Brasil, 1996). A Constituição de 1988 preconiza que a educação é direito de todos e dever do Estado. A LDB, considerada a maior lei da educação, é chamada de “carta magna da educação”, que define as linhas mestras do ordenamento geral da educação.

A LDB (Brasil, 1996) traz sobre currículo expressões como “estudos de” ou “conhecimento sobre”, não adota a dita disciplina obrigatória e optativa, nem diferencia o currículo de educação geral e o currículo de formação especial. Diz o Art. 26:

... os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, Art. 26).

O currículo escolar ganha a possibilidade de ter uma configuração em planos que se integram. A base comum é enriquecida pelos conteúdos dos contextos regional e local, há uma relação na construção entre a cultura geral e a cultura regional e local.

A LDB, no Art. 9, inciso IV, coloca que a União incumbir-se-á de:

... estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, Art. 9, Inciso IV).

Importante entender os termos colocados no Art. 9, inciso IV, como diretrizes e competências.

Diretrizes são orientações de valores e princípios que devem nortear todo o processo de definição e implementação curricular. Competências, termo assumido em pleno significado pela lei, referem-se ao que cada um e todos os alunos devem aprender; formação básica comum, para os currículos, no plural, desde logo deixa claro que não haverá um currículo nacional único, mas uma base comum que não é um currículo, mas que terá de ser observada em cada um dos currículos por Estados, Distrito Federal e Municípios (Mello, 2014, p. 10).

As diretrizes e as competências são propostas elaboradas em colaboração pelas esferas de governo sob coordenação do MEC. O Conselho Nacional de Educação (CNE) trabalha na fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), esses são valores e princípios e as únicas normas curriculares obrigatórias do Brasil, além da LDB.

Há, também, os PCNs (Brasil, 1997), no âmbito federal, preparados pelo MEC, que foram a proposta curricular colocada como recomendação e contribuição para as unidades federadas. Ocorreu,

primeiramente, para o ensino fundamental I e II. Para o ensino médio, as diretrizes e os parâmetros foram elaborados depois.

O fato é que os PCNs serviram como apoio para que estados e municípios produzissem desde matrizes de conteúdos, competências e habilidades, até currículos completos, com materiais para professores e alunos na forma de cadernos ou apostilas.

Para que a determinação da LDB sobre a base nacional comum se cumpra, esta ganha força de lei quando foi assumida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, este para a duração de dez anos, 2001-2011.

É preciso salientar que a educação no Brasil, após a década de 1980, buscou novos rumos e, assim, tornou-se uma educação legalista quando teve apoio de vários movimentos que gerou documentos oficiais para que correspondessem aos debates ocorridos por professores, estudantes e intelectuais ainda no final dos anos 1980.

Mais tarde, vários outros movimentos oficiais entraram em cena, como: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007; a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), 2008; as Conferências Estaduais e Municipais para a construção de seus respectivos planos, as DCNs, 2013; o novo PNE, do período 2014-2024; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, que se encontram em vigência.

Os PCNs, criados em 1997, servem de referencial para a reestruturação da proposta curricular da escola e delimitação das normas a serem seguidas. Mas são apenas recomendações, pois não existe obrigatoriedade perante a lei.

As DCNs da educação básica definem as competências e diretrizes da educação básica para cada etapa do ensino com equidade de aprendizagem, e traz os conteúdos básicos para todos os alunos, considerando o contexto em que estes estão inseridos, como o tipo de pessoas atendidas, a região em que está inserida e outros aspectos relevantes. As DCNs são leis que determinam os objetivos e as metas a serem perseguidos.

Depois das DCNs, foi elaborada a BNCC para toda educação básica brasileira – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; sendo a mesma embasada nas DCNs.

A BNCC apresenta orientações para direcionar os currículos de escolas públicas e privadas da educação básica. Define os objetivos e os direitos de aprendizagem, ou seja, determina o que todo aluno deve saber antes de concluir o ensino fundamental ou médio. É bem específica, pois indica quais conteúdos são obrigatórios em todas as escolas, como, também, as habilidades e competências a serem trabalhadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 5).

As aprendizagens essenciais ocorrem com o desenvolvimento de dez competências gerais. A BNCC define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 6).

Essas competências se inter-relacionam no âmbito das três etapas da educação básica de forma articulada na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores conforme os termos da LDB.

Competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas

alinhas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 7-8).

A BNCC foca no desenvolvimento das competências na construção dos currículos, essa é uma realidade adotada por diversos países, como: Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru e outros, bem como nas avaliações internacionais da OCDE na coordenação do PISA e da UNESCO na instituição do *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina* (LLECE) em espanhol.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas são orientadas pelas competências que mostram aos alunos o que devem “saber” mediante a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, principalmente, o que devem “saber fazer” mediante a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, com isso, as competências poderão ser referências para assegurar as aprendizagens essenciais.

O processo educativo tem questões centrais: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Não basta acumular informações, faz-se necessário romper com a visão reducionista de privilegiar ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. É assim a promoção da educação integral em que há uma totalidade, uma singularidade na diversidade que impõe a não discriminação, o não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

A BNCC é uma ampla proposta de um currículo que tem uma base nacional comum curricular que a reverencia e que está sob um tripé: igualdade, diversidade e equidade.

Igualdade quando ver a singularidade de cada aluno, equidade quando o foco é ver as necessidades de cada aluno, superando as necessidades e dificuldades, a diversidade é reconhecer o outro diferente sem preconceito.

A BNCC e o currículo se complementam no sentido de assegurar aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica de acordo com as decisões características do currículo em ação.

Tudo isso posto sobre a BNCC, na parte normativa que define **aprendizagens essenciais** para todos os alunos ao longo de suas etapas e modalidades da educação básica, pode-se observar que não leva em consideração os CEJAs e suas particularidades. Afinal, aprendizagens essenciais para todos, em um país tão diverso, não soa muito bem, mas assim está posto na BNCC.

A BNCC, quando coloca as competências, não detalha o como aprender e o que ensinar, não há uma finalidade clara, são competências gerais, não há especificidades.

Cria uma educação única, em que todos estudam os mesmos conteúdos, com as mesmas metodologias, segue um processo único com formação única sem valorizar a identidade no caso de jovens e adultos e estudantes do país inteiro em diversas realidades. Processo único de educação é total desatrelado da diversidade dos jovens e adultos, assim como indígenas e quilombolas. E isso acaba com a EJA, pois se esta não é posta na BNCC, então, não haverá recursos para essa modalidade, isto é, recursos federais para os municípios gerirem.

A educação defendida na BNCC em seus princípios, competências e habilidades é uma educação neutra, em que todos devem ser formados do mesmo jeito, como se todos estivéssemos em volta de uma única realidade.

Essa uniformidade atende o modelo econômico vigente do mercado, de dominação em que se está inserido. Na verdade, a EJA precisa ser discutida, pensada, construída a partir do lugar de fala do aluno em meio às injustiças sociais, a exploração do trabalho, etc., e construir, assim, um currículo dentro da diversidade, com competências e habilidades específicas que permitam a emancipação dos jovens e adultos.

Da forma como a BNCC está, torna-se antidialógica, indiferente e excludente, essa é uma base para a construção de um currículo e, ao mesmo tempo, não direciona qual currículo se quer para a EJA.

O CNE determina que a BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes públicas e privadas da educação básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital

e municipais para construírem ou revisarem os seus currículos, de acordo com o Art. 5.º da Resolução CNE/CP n.º 2/2017, citado no Parecer n.º 0906/2018 do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Ceará (Ceará, 2018). A pergunta agora é como essa referência BNCC ajudará os sistemas de ensino para a EJA?

1.4. O currículo do Ceará após a BNCC

Importante mencionar que após a BNCC, a educação do estado do Ceará se propôs a elaborar o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), Parecer n.º 0906/2018, que vem orientar princípios, direitos e orientações, fundamentado na BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, no âmbito do sistema de ensino do estado do Ceará (Ceará, 2018).

Pensando na realidade da educação do Ceará, local em que está situada a escola CEJA, considera-se importante trazer a orientação para o DCRC, conforme Parecer n.º 906/2018 do Conselho Estadual do Ceará (CEC). Este respalda as proposições da BNCC, adequando-as à realidade regional e local, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo obedecer à obrigatoriedade de temas como:

Processo de Envelhecimento; Direitos da Criança e do Adolescente; Educação para o Trânsito; Educação Ambiental; Educação alimentar e nutricional; Educação em direitos humanos; Educação digital; Tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (Ceará, 2018, p. 17-18).

Há, ainda, além desses temas propostos, indicação de um currículo escolar em que indígenas, quilombolas, povos do litoral, do sertão e da serra sejam respeitados e cuidados no sentido de proteger, valorizar e desenvolver cada comunidade com base no seu modo próprio de viver.

O Parecer n.º 0906/2018 orienta um currículo voltado para a construção de uma escola cidadã, que prepara os estudantes para um mundo em que as pessoas colaborem umas com as outras, convivam e respeitem as diversas origens culturais e valorizem diferentes ideias, perspectivas e valores; voltem à ação pedagógica para o conhecimento – aquilo que os estudantes sabem e entendem; para as habilidades – como eles usam esse conhecimento; para a formação do caráter – como eles se comportam e se engajam no mundo e no meta-aprendizado – como eles refletem sobre si mesmos e se adaptam e continuam aprendendo e crescendo para atingir seus objetivos.

A educação cidadã das escolas cearenses, segundo o Parecer n.º 906/2018, deverá trabalhar a dimensão cívica, competindo à comunidade escolar: “1. Participação; 2. Representação; 3. Voz/liderança; 4. Trabalho em equipe”.

Tal parecer orienta o DCRC do ensino infantil e fundamental e, desde então, há estudos para as orientações do ensino médio, mas ainda não se deu a formulação destes, enquanto isso, há apenas esse que serve de parâmetro para o currículo do Ceará.

Sob o olhar dos estudos curriculares e dos documentos orientadores é que se busca um diálogo com a educação para a paz, e o que esta se propõe: a mesma é possível no contexto curricular escolar?

Não há no Parecer n.º 906/2018 menção à EJA, especificamente, mas se reporta a características e contextos do estudante, voltada para a composição do currículo escolar, isto é, trata-se de uma orientação com temas que podem ser contemplados como possibilidade para uma educação para a paz, assunto a ser mencionado posteriormente, quando se reporta a uma escola cidadã em que todos sejam respeitados, cuidados, protegidos e valorizados em sua própria comunidade.

CAPÍTULO II: Educação para a paz

2. APRESENTAÇÃO

Este capítulo “Educação para a paz”, quer trazer um pouco sobre o âmbito do que vem a ser educação para a paz, bem como historizar como esse termo tomou rumo no contexto educacional.

Pensar a educação para a paz requer uma visão integrada, em que não se trata de ver a educação no sentido de repasse de conteúdos numa fragmentação de conhecimentos, muito das vezes, sem nenhuma associação com a realidade da escola, fazendo apenas parte de uma formalização superior. Também não se pode pensar ou mencionar qualquer movimento de exclusão, seja esta qual for, o intuito é sempre de incluir, acolher.

Outra coisa, não se trata de ver a paz com relação à guerra, com ausência de conflitos, não é isso. “A paz é um fenômeno mais complexo, que exige a contribuição de outras ciências e de outros saberes para ser explicado” (Weil, 1993, p. 25).

É sobre essas ideias que se discorre a educação para a paz no currículo do CEJA investigado.

2.1. Educação para a paz

Segundo 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 é um porta-bandeira, um explorador e gerador da tradição humanista renovadora, bem como as consequências socioeconômicas e morais da Primeira Grande Guerra Mundial. As características fundamentais desse movimento podem ser sintetizadas desta forma:

- critica as práticas pedagógicas tradicionais, fundamenta-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), reportado em Jares (2007);
- a integração da educação para a paz no currículo é geradora de divergências, pois há os que a consideram como um conceito integral e os que a enquadram na área de geografia e história e/ou na orientação ético-moral;
- tida como uma visão pedagógica sonhadora, Jares (2007) cita Rosello (sem data nos

escritos “La escuela, la paz y la Sociedad de las Naciones”) ao considerar que a salvação política do mundo está nas mãos dos educadores ou, então, de acordo com Montessori, citada por Jares (2007), ao sinalizar que a criança é quem salvará a humanidade;

- uma visão cuja vitalidade, otimismo e confiança encontra no ser humano o caminho da paz.

É importante lembrar que, a seu tempo, a Escola Nova foi uma iniciativa para o rompimento da escola tradicional. Outro componente importante para a promoção da educação para a paz foi, sem dúvida, a colaboração da UNESCO, que prossegue com as abordagens da educação para a compreensão internacional, agregando a educação pelos direitos humanos e, mais tarde, a educação para o próprio desarmamento, ou seja, uma sociedade livre de armas de destruição massiva.

Dentre os princípios da educação pelos direitos humanos, encontram-se: a compreensão de como viveram e vivem outros povos; a tolerância e a aceitação de outras formas de pensar e conviver em comunidade no espírito do respeito pela diferença sem interferência pela liberdade e autonomia a que todos têm direito; a própria vivência dos princípios da democracia, da liberdade e da igualdade nos diversos contextos sociais, nomeadamente nos próprios centros escolares.

Assim, o surgimento da Carta das Nações Unidas (Brasil, 1945), ocorre da vontade de:

reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos (Brasil, 1945).

Nela, estabelece-se a convicção da necessidade de “promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla” (Brasil, 1945). Assim, no seguimento das intenções da Carta das Nações Unidas, em 1948, os direitos humanos foram oficialmente proclamados e formalizados através da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948).

O terceiro marco gerador da promoção de uma educação para a paz surge nos anos 1960, como consequência da origem de uma nova disciplina denominada “Pesquisa para a paz”. Esse marco tem suas repercussões principalmente no plano conceitual, ao revisar e reformular o próprio conceito de paz e desenvolver a teoria de Gandhi sobre conflitos, inspirada nos pressupostos do relacionamento humano praticados por Mahatma Gandhi (1869-1948), líder pacifista indiano e personalidade correlacionada com a independência da Índia (reconhecida em 1947), como colônia britânica. No plano pedagógico, emergem as ideias e abordagens de Paulo Freire, vinculando à “educação pela paz” a um novo componente, a educação para o desenvolvimento.

Assim, o quarto marco fundacional da educação pela paz é o legado da não violência. Esse tem suas características fundamentais sintetizadas nos princípios gandhianos. A filosofia e a forma de atuação devem estar condicionadas por dois princípios fundamentais: o *satyagnaba* (firmeza na verdade) e o *ahimsa* (ação sem violência). Os princípios gandhianos dão ênfase à autonomia pessoal e à capacidade de afirmação como primeiro passo para conseguir a liberdade. Pretende, também, harmonizar as quatro dimensões do ser: corpo, intelecto, sensibilidade e espírito. Assume-se a importância central da teoria de conflito e aprendizagem das estratégias não violentas, integração do processo educacional na comunidade, percebendo-se que “a educação não pode ser responsabilidade exclusiva dela mesma – toda comunidade deve participar” num movimento de harmonia e pacificação das relações humanas (Jares, 2007, p. 29).

O suporte conceitual da EP está centrado em conceitos básicos, como: a identidade de uma paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, enfatizando que o conceito de conflito, para ser entendido, faz-se necessário diferenciar a agressão ou qualquer “comportamento violento” e/ou “respostas violentas” a um conflito do próprio conflito. A EP está, ainda, associada a dois novos conceitos: o conceito de desenvolvimento e a relação entre os conceitos dos direitos humanos, assim como o pleno exercício da democracia. O conceito de paz positiva está centrado no conceito tradicional, herdado do conceito de *pax romana*, que 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. Esse conceito se relaciona com ideais de equidade e justiça social, direitos humanos e democracia. Nesse sentido, é importante citar Paulo Freire (2006, p. 388) para dizer que “a paz acontece com a edificação incessante da justiça social”.

Sobre esse conceito de paz, segundo Jares (2002), o conflito não é excluído, pois “o conflito passa a ser visto como algo natural”, isso porque representa apenas a incompatibilidade entre ideias e interesses de pessoas ou grupos. Segundo Matos (2007, p. 66), “a paz não é, portanto, a ausência de conflitos”. A forma como os conflitos são resolvidos é que faz a diferença, sendo com meios violentos ou não violentos (Guimarães, 2006). Assim, o conflito se torna “um desafio e um processo em que se busca estabelecer a cooperação, ou, no mínimo, o compromisso quando não é possível o acordo entre as partes envolvidas” (Matos, 2007, p. 66). Nesse sentido, tende-se a concordar com os autores referidos, pois o conflito faz parte da vida; o que diferencia é a forma de como o mesmo é enfrentado.

Ainda segundo Guimarães (2006, p. 52), na perspectiva de paz ao contrário de guerra, conceitua-se cultura de paz a partir da afirmação da constituição da UNESCO, de 1946, onde se afirma que “as defesas da paz” devem ser erguidas nas mentes humanas, “isso porque é nas mentes

humanas que as guerras iniciam”. Coincidentemente, Maria Montessori (2004) também acreditava que a paz se iniciava na mente dos homens, pois a paz é algo que se aprende, dizendo que a educação é recurso determinante para a paz: “o estabelecimento de uma paz duradoura é o objeto mesmo da educação” (Montessori, 2004, p. 14).

A cultura de paz acontece mediante a educação para a paz. Daí a necessidade de se capacitar educadores e, ao mesmo tempo, estes serem comprometidos com a causa da educação. Nesse sentido, Guimarães (2006, p. 27) considera que “a formação de educadores para a paz é uma contribuição para o patrimônio ético [...] assegurando multiplicadores da cultura e educação para a paz”.

A cultura de paz valoriza as relações humanas, o que ocasiona a transformação dos indivíduos, e, por fim, de forma desejável, por vezes considerada utópica, uma transformação concomitante da sociedade. Mas a mesma nunca será alcançada sem os indivíduos, considerados na sua essência de comunidade de pertença, com direitos e deveres, cuja liberdade se coaduna com a convivência sadia e com a tolerância e a aceitação dos outros, sem que isso implique pôr em causa os direitos humanos, tal como os definimos na atualidade, pela Carta da ONU, já referida. Nesse sentido, a educação para a paz pode desenvolver uma educação pautada em valores humanos, como: justiça, cooperação, respeito, igualdade (Jares, 2007). Isso acaba por ser algo de diferente, infelizmente, do que se tem visto nos ambientes escolares, como o incentivo à competitividade, ao individualismo, à falta de ética e valores humanos na relação com o outro.

Segundo Serrano (2002), o conceito de educação para a paz está ligado à educação de valores, mas não um valor qualquer, somente os que expressam uma cultura de paz em sentido positivo. O que corrobora com o conceito de Jares (2002), que diz que a educação para a paz é um processo contínuo e permanente, como conteúdo que perpassa o currículo, nomeadamente no uso de métodos problematizantes que levará os sujeitos ao desvelamento crítico da realidade, permitindo que, dessa forma, o indivíduo possa intervir transformando a mesma. O autor defende uma educação para valores e para ação: “Não há educação para a paz se não houver ação” (Jares, 2007, p. 45).

Guimarães afirma que a educação para a paz deve ser incluída em todos os segmentos da educação, seja formal ou não, “para que possam ensinar pela paz” (Guimarães, 2011, p. 24), afirmando, também, que a educação para a paz ainda não ocupou um espaço devido em nosso país.

No Brasil, a temática começa a ser considerada, embora deva-se reconhecer que ainda não conquistou espaço relevante. O esforço de refletir sobre a violência no meio escolar liga-se, aos poucos, com a introdução da educação para a paz, que começa a ser tematizada em congressos, seminários, revistas

de educação e experimentadas em algumas escolas e programas educativos (Guimarães, 2011, p. 24).

Diante da realidade, faz-se necessário trabalhar em nossa sociedade valores humanos como cooperação, solidariedade, preservação do meio ambiente, respeito à diversidade, diálogo, participação e cidadania para que, assim, alcance-se a cultura de paz e se possa construir uma sociedade que defenda a vida com justiça e equidade para todos os seres humanos. Matos (2010) diz que a paz traz em sua essência a justiça social para todos, solidariedade, direitos humanos e sustentabilidade, daí a necessidade de os professores assumirem a responsabilidade de promovê-la.

A Declaração de Sevilha sobre a Violência, redigida por uma equipe de especialistas universitários, em 1986, sob os auspícios das Nações Unidas, foi adotada pela UNESCO mais tarde, em 1989. Afirma que “é cientificamente incorreto dizer que a guerra, ou qualquer outro comportamento violento, é geneticamente programado na natureza humana”. Assim, o conflito assume o seu verdadeiro sentido: um processo natural e intrínseco à vida, que, se enfocando de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo.

O conceito de desenvolvimento, assim como a paz, durante séculos, teve uma leitura predominante denominada clássica, limitada, necessariamente economicista, associada, unicamente, ao crescimento econômico. Por conseguinte, o crescimento econômico, ainda que necessário, não é um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento humano. Daí que, o superdesenvolvimento de poucos gera, ao menos em parte, o subdesenvolvimento de outros (Jares, 2007).

O conceito de paz está, assim, estruturado em dois conceitos fundamentais: concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito, que se dá pela aplicação de métodos problematizantes; pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que auxilie no entendimento crítico da realidade desigual e violenta na busca de se ter uma atitude diante dela.

Os educadores Jean Piaget (1896-1980) e Maria Montessori (1870-1952), após a Primeira Guerra Mundial, já indagavam sobre a possibilidade de a educação contribuir para a promoção da paz. Aqui no Brasil, Paulo Freire (1921-1997) é o educador que também trabalhou na promoção da paz com a sua educação libertadora, através da criação dos círculos de cultura, tendo o diálogo como elemento essencial na participação e na democracia, no espaço de uma comunidade.

Os círculos de cultura de Freire, utilizados no final da década de 1950, no Movimento de Cultura Popular do Recife, cidade da Região Nordeste, e no Movimento de Educação de Base no Brasil, estipula o diálogo como fator preponderante no processo educativo, e tem tudo a ver com a ação

comunicativa, de emancipação e deliberação de Habermas, que se vai delinear adiante.

Nesse sentido, educar para a paz requer a vivência da educação dialógica. Esta prática se dá no rompimento com o silêncio, pronunciando o mundo, a presença de sujeitos críticos, capazes de promover transformações sociais, a partir do conhecimento dos processos que fazem parte os homens e das mulheres (Freire, 2005b). Um diálogo amoroso, generoso, manso, tolerante e respeitoso diante das diferenças, sejam elas quais forem.

Guimarães (2006) aborda que há quatro características da ação antidialógica: conquista, divisão, manipulação e invasão cultural. Enquanto a ação dialógica de Freire conduz à colaboração, à união, à organização e à síntese cultural. Torna-se, assim, algo bem contraditório, pois diferente da conquista – definida como um sujeito que, conquistando o outro, transforma-o em quase coisa –, a colaboração faz com que os sujeitos se encontrem para a transformação do mundo. A divisão permite a dominação, enquanto a união se faz necessária para a libertação. A manipulação supõe que existem objetos a serem instrumentalizados, já a organização acontece com sujeitos que buscam a sua afirmação social e grupal. A síntese cultural dá oportunidade aos sujeitos de colaborarem de forma organizada, produzindo a sua cultura, diferentemente da invasão cultural que somente domina.

Reporta-se às ideias de Habermas (1988) sobre a teoria da ação comunicativa e a ressignificação da noção de paz, pois uma linguagem articulada objetiva o entendimento mútuo. É o discurso e a argumentação que adquirem força de validação: “entender-se é um processo de obtenção de acordo entre sujeitos, linguística e interativamente competentes” (Habermas, 1988, p. 368).

Não quer dizer conhecimento ou aquisição do conhecimento, na ação comunicativa, todos se voltam para o entendimento recíproco e não para impor a sua fala, não significa convencer o outro acerca de sua ideia, mas, conforme Habermas (1988), existe na linguagem um núcleo universal, ligado à racionalidade, que possibilita o entendimento, o consenso.

Sobre o consenso, Habermas (1988) lembra quatro condições numa comunidade ideal: a) ninguém poderá ser excluído da participação; b) todos têm a mesma chance de contribuição; c) os participantes devem pensar aquilo que dizem; d) a comunicação não permite coação interna e externa.

Habermas, nas duas primeiras condições, pretende assegurar o caráter público e a igualdade do consenso, de forma que só deverão ter espaço as razões que conduzem aos interesses e orientações de valor de cada um; as duas últimas condições desejam se certificar da ausência de engano e coação, com a finalidade de aceitar o que é possível de se discutir. A comunicação não pode ser perturbada em nada, nem por efeitos externos e nem por coação. A todos é dada a possibilidade de participar do discurso com as mesmas oportunidades de argumentar, sem repreensão, dando a

toda pessoa a mesma condição de fala.

A comunicação será sempre em busca do consenso, no sentido de garantir uma convivência equitativa e justa, sendo que a linguagem vai fazer a diferença na construção coletiva da paz. Conforme diz Guimarães:

... a linguagem torna-se, por excelência, o lugar de operar a paz. E para esta intersubjetividade social – e não para a subjetividade das concepções individuais sobre o bem ou para as intra-subjetividades dos valores que conformam mundos plurais, que a educação para a paz encontra um espaço propício para se desenvolver e, fora deste âmbito argumentativo, não poderá avançar (Guimarães, 2006, p. 338)

A ação comunicativa possui um traço não estratégico e traz como característica fundamental o diálogo, através do espaço argumentativo que permite superar o individualismo na educação para a paz, pois esta se dá na interação com pessoas e grupos por meio de consensos e acordos, daí a importância de espaços de debates em que as pessoas aprendem a manifestar suas ideias.

A educação para a paz, para Guimarães (1991), faz-se na perspectiva de vencer a cultura de violência em todos os aspectos, seja ela objetiva, subjetiva, simbólica, sempre com um olhar e uma prática utópica. O autor lembra aqui Freire, com o uso dos termos do “inédito viável”, em que as pessoas estão sempre em busca de “ser mais”. A utopia da paz é o exercício de pensar a paz como programa de ação (Guimarães, 1991). Conforme Guimarães (1991), a educação para a paz, como exercício da ação comunicativa, necessita inserir os grandes debates da humanidade, como são os conflitos contemporâneos pessoais, globais e locais, a justiça e os direitos humanos, o gênero, a raça e cultura, meio ambiente e outros aspectos.

A educação para a paz se propõe a atuar sobre os conflitos de maneira a buscar o consenso por forma que haja a oportunidade de compreendê-los em sua resolução. É o que traz Jares (2002) quando refere que a resolução de conflitos possui lugar privilegiado na educação para a paz, sendo este um recurso motivador no processo educativo. Isso se dá exatamente na ação comunicativa, em que todos podem fazer uso da palavra para se comunicar, aprendendo a comunicar e a se comunicar.

Contraditoriamente, sabe-se que, no espaço escolar, em sala de aula geralmente, tem-se mais uma comunicação centrada no professor para os alunos, de forma que só quem fala é o professor, numa visão bem unilateral, como na dita “educação bancária”, abordada por Freire (2005b): então, faz-se necessária uma comunicação de todos com todos, em que os alunos e professores dialoguem no respeito e com autonomia.

Nesse sentido, a educação para a paz envolve valores, atitudes e estilos de vida do ser humano, percebe-se que “a base para a consolidação de uma estrutura global em prol da paz

perpassa a busca por autoconhecimento de cada indivíduo, ao criar uma teia de cooperação e união entre as pessoas na busca por um modo de vida mais justo” (Matos & Aragão, 2015, pp. 94-95).

Ainda na mesma linha de pensamento, reporta-se a Weil, que afirma que “a paz é ao mesmo tempo felicidade interior, harmonia social equilibrada com o meio ambiente” (Weil, 1993, p. 37). Ainda para Weil (1993), a paz se consolida a partir de três eixos: o indivíduo, arte de viver a paz em paz consigo mesmo; a sociedade, a arte de viver a paz com os outros; e a natureza, como a arte de viver a paz com o meio circundante, na sua condição natural. Percebe-se, assim, que há uma ligação profunda do indivíduo, sociedade e natureza, e isso permite uma visão holística da realidade, assim como a educação se faz interligada com vários fatores e não se pode fragmentar o conhecimento, como se este fosse ponto isolado no cenário vivido.

Essa educação interligada na visão holística possui uma “consciência cósmica de natureza transpessoal, trans-social e transplanetária” (Weil, 1993, p. 30), de forma integrada e ampla, sendo resultado de um trabalho multidisciplinar, em que há a integração dos vários saberes existentes, permitindo-se para conhecer um assunto na perspectiva de diferentes olhares. A visão holística de educação traz um novo paradigma, em que o aluno é o estudante que participa ativamente do processo, em que o mesmo assume e dirige a própria transformação. O professor é um conselheiro que orienta, facilitador do conhecimento.

A educação holística para a paz é como um processo que se inspira nos métodos ativos, dirigindo-se à pessoa como um todo, mantendo ou restabelecendo a harmonia entre o sentimento, a razão e a intuição. Entre as metas da nova educação estão a saúde do corpo, o equilíbrio entre mente e coração e o despertar e a manutenção dos valores humanos (Weil, 1993, p. 38).

Considera-se que a educação holística vislumbra a educação para a paz na medida em que tem uma visão integrada em sintonia com o indivíduo, a sociedade e a natureza, colocando o aluno e o professor como sujeitos ativos, dando a oportunidade de educar o sujeito integral. Yus (2002) caracteriza a educação holística pelos seguintes elementos:

1. Globalidade da pessoa. É dada total ênfase à pessoa. “A pessoa não é apenas “mente”, mas também é corpo e espírito” (Yus, 2002, p. 21). Interessa-se por todas as potencialidades humanas – intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. Como também percebe que há inteligências múltiplas que necessitam de processos educativos diferenciados.
2. Espiritualidade. Essa não pode ser confundida com religião, pois se trata de um estado de

conexão com a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e compaixão, de diversão e esperança, de sentido de reverência e de contemplação diante dos mistérios do universo, assim como do significado e do sentido da vida. A espiritualidade é essencial para a construção da paz no planeta.

3. Inter-relações. Dar-se importância aos elementos do corpo e da mente, entre os diversos domínios e facetas da pessoa, entre colegas e entre professores e pais, as áreas de conhecimento são tratadas de forma interdisciplinar e com uma visão global da realidade.
4. Equilíbrio. Busca-se equilibrar tendências e tirar proveito de tudo, como a conciliação entre mente e corpo, entre razão e sentimentos, entre razão e intuição, entre pensamento analítico e pensamento sistêmico, entre informação e experiência, entre instrução e criatividade, entre ciência e arte, entre trabalho em sala de aula e trabalho fora dela, entre alunos e professores.
5. Cooperação. As relações pessoais são o foco da educação holística, tendo sempre um espírito cooperativo, assim como a adoção de decisões coletivas responsáveis.
6. Inclusão. Todos os indivíduos se encontram no mesmo plano de igualdade, independentemente do nível intelectual, sexo, cultura e classe social, pois se parte do princípio de uma proposta coeducativa e intercultural em que integra, de forma efetiva, alunos de diferentes ritmos de aprendizagem, sempre com uma abordagem cooperativa.
7. Experiência. Significa aprender pela experiência com o envolvimento no mundo, tendo interesse, curiosidade e o aspecto pessoal de compreender e dar sentido ao que aprende. A educação não se trata de se transmitir conhecimento, mas é um diálogo entre quem aprende e o seu mundo.
8. Contextualização. Todo conhecimento se dá dentro de um contexto, numa relação que envolve a pessoa, a comunidade e a natureza. O conhecimento é construído a partir da compreensão dos diversos contextos que determinam e dão sentido para a vida, dando-lhe sempre um significado ao mundo, ao planeta, à vida na terra.

Como se nota, essas características se encaixam, também, na educação para a paz quando valoriza a pessoa humana em suas múltiplas vivências, importando-se com a totalidade da pessoa, de forma muito humana, envolvendo muita afetividade e amorosidade. Essa afetividade e amorosidade podem ser *apre(e)ndidas* e cultivadas, como se *apre(e)ndem* os conteúdos tradicionais (Matos, 2007). Além destes, considera-se que a paz também pode ser *apre(e)ndida* e cultivada nas escolas. O que causa estranheza é que professores e gestores não são formados para isso, o que se resta é buscar,

além dos conteúdos das disciplinas a serem ministrados, os meios de formação para prover uma educação com as características próximas da educação holística citada por Yus.

Em tempos de globalização neoliberal, em que se impõe a divisão, a competitividade, em que o mercado dita as normas, não somente na economia, a educação tem sido o alvo de muitos ataques em nome de uma pseudoqualidade.

Nesse sentido, reporta-se às ideias de Jares (2005) sobre os valores de mercado e os valores da compreensibilidade de Gimeno Sacristán (1998), a definição para compreensibilidade é que não existe divisão de currículo na forma de organização escolar, há um currículo básico para todos (Quadro 01).

QUADRO 01 – Comparação entre os valores da compreensibilidade e os valores do mercado

Valores da compreensibilidade	Valores do mercado
Atenção às necessidades individuais (da escola e dos estudantes)	Atenção às conquistas individuais (das escolas e dos estudantes)
Atenção à integração comunitária (aulas mistas, acesso dos estudantes sem diferenciar)	Atenção à diferenciação ou à hierarquia (localização, classificação, seleção, exclusão)
Ênfase em destinar os recursos para onde são mais necessários	Destinação de recursos segundo a lógica dos mais capazes
Cooperação entre escolas e estudantes	Competição entre escolas e estudantes
Avaliação ampla apoiada na variedade de qualidades	Avaliação restrita apoiada naquilo que contribui para alcançar lucros
Valorização da educação para todas as crianças em condições de igualdade	Valorização da educação em relação aos custos e rendimentos

Fonte: Jares (2005, p. 44).

Os valores do mercado estão pautados no individualismo, na exclusão, na competição, no lucro, no avaliar para obter lucro, na educação para gerar lucros, enquanto os valores da compreensibilidade estão pautados na visão coletiva, no uso de recursos para suprir necessidades coletivas, na cooperação, no avaliar as qualidades, na defesa da educação para todos, de forma igualitária, pois conduzem a uma educação para a paz, em que se trabalha a favor do coletivo.

Jares (2005) destaca que, abordando sobre em tempos de globalização, uma educação para a paz deve priorizar o valor da vida, da dignidade humana, pautada no cuidado e no respeito, na vivência dos direitos humanos e de uma cidadania democrática que seja solidária e lute pela erradicação da pobreza de forma justa.

Essa cidadania democrática, segundo Jares (2005), deve se pautar na insistência do valor da democracia e na necessidade da globalização dos direitos humanos. E quando se reporta à

democracia, não se trata de relacioná-la apenas à política, mas trazendo para a educação uma democracia realista e efetiva, que se coloca na prática da organização da sala de aula e da escola, dando a possibilidade da vivência dos direitos humanos, como: na organização da escola, na metodologia, nos conteúdos, no dia a dia da escola e da comunidade.

Para a vivência dessa democracia, faz-se necessário a participação de todos, sem exclusão de ninguém, todos são importantes e fundamentais no espaço escolar, pois não há quem participa mais ou menos, todos participam. “A cultura democrática estruturada nos direitos humanos requer que a própria escola impulse em todos os setores da comunidade educativa a participação como valor social” (Jares, 2005, p. 120). Significa que a escola tem que integrar e participar da comunidade que está inserida, desde a dimensão de gestão, como em sua dimensão educativa, pois, dessa forma, permitir-se formar cidadãos autênticos.

Sabe-se que há uma grande contradição entre a vivência da cidadania e da democracia no meio escolar, no plano social e político. Tratando-se do meio escolar, basta ver que há um currículo formal determinado pelo sistema, a instituição que rege as escolas, e há o que, de fato, acontece nas escolas, o currículo em ação. Jares (2005) menciona, também, que, além disso, o fracasso escolar está relacionado ao conhecimento conteudista e esquece-se do que se refere à aprendizagem das atitudes e valores, principalmente quando se refere à aprendizagem da cidadania.

Trata-se de um ambiente escolar que foca, principalmente, no aspecto socioafetivo, fundamentado em etapas e vivências baseadas em experiências, pelo que o caráter intelectual do processo e ensino e aprendizagem não deve ser separado dos elementos afetivos e experienciais, definindo o socioafetivo. Segundo Slemian (2010, p. 21), trata-se de um processo “como desenvolvimento conjunto da intuição e do intelecto voltado a expandir nos alunos uma compreensão mais ampla, tanto de si mesmos quanto do outro, mediante a combinação de experiências reais e de análise”.

Concorda-se que é muito mais fácil a aquisição de conhecimentos quando se desenvolve a empatia, sentimento de correspondência com o outro, na medida que há confiança no outro, pois, então, tem-se confiança em nós mesmos, essa é uma habilidade que pode ser aprendida. É importante perceber as experiências vividas com situações exteriores à vida real, isto é, trazer a vivência do grupo relacionando com o meio ou ambiente local, global ou/e com o mundo.

Aqui se traz o pensamento de Morin, sobre a era planetária, ou seja, temos uma pátria comum a todos os humanos, isso porque o que acontece em qualquer parte do mundo reverbera em todo o mundo. Foi assim com as doenças, as migrações, a produção de alimentos, o comércio, as cidades, o

capitalismo, as armas e, por último, a pandemia da covid-19, tudo provocando violência, destruição, escravidão, exploração e muitas outras mazelas. Mais do que nunca, o conhecimento precisa ser trabalhado a favor dessa pátria comum, o sentimento de pertença a esse planeta deve ser encarado na perspectiva de uma educação para a paz, bem como uma cidadania planetária. “Sou cidadão do infinito”, como muito bem diz um grande teólogo brasileiro em sua canção gospel, Padre Zezinho. Ou, então, cidadãos do mundo e cosmopolitas, na fala de Morin (2000), quando se refere às culturas dos povos, no sentido do respeito às heranças culturais e a identidade terrestre.

A palavra “cosmopolita” significa, literalmente, cidadão do mundo e, de forma concreta, filho da terra – e não indivíduo abstrato que perdeu todas as suas raízes. Cada povo tem sua história na terra, a sua singularidade que é identidade familiar, local, regional e nacional.

Morin (2000) diz que a terra é uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, e a vida é uma emergência da história da terra, e o homem uma emergência da história da vida terrestre, deixando claro que a humanidade é uma entidade planetária e biosférica, ainda o planeta é uma casa comum para a diversidade humana. Faz-se necessário, então, pensar a educação contextualizada focando o local, com a visão do global, fazendo interconexões para se partir para uma ação. Observa-se o que diz Morin a respeito disso.

A despeito das fixações particularistas, locais, etnocêntricas, a despeito da incapacidade de contextualizar os problemas (que não é apenas a dos rurais isolados, mas também dos tecnocratas abstratos), a despeito das percepções parcelares, das visões unilaterais e das focalizações arbitrárias, concretiza-se o sentimento de que há uma entidade planetária à qual pertencemos, de que há problemas propriamente mundiais, trazendo nele uma evolução para a consciência planetária (Morin, 2000, p. 42).

A educação pode formar nos sujeitos a consciência planetária quando as escolas, em suas aprendizagens curriculares, com as unidades didáticas contextualizadas, trabalharem com temas transversais, elaborando unidades didáticas interdisciplinares e, ainda, com didáticas específicas. Trata-se de eleger um tema que pode ser explorado por áreas distintas em seus distintos campos de conhecimento.

O conhecimento especializado sozinho não dará conta da aprendizagem, pois extrai um objeto de um campo dado, rejeita suas ligações e intercomunicações com o seu meio, inserindo-o num conceito abstrato. Trata-se da disciplina compartimentada, sem a relação de uma parte com o todo e a multidimensionalidade dos fenômenos, ignorando o contexto da aprendizagem.

O conhecimento especializado precisa mobilizar o que o sujeito sabe do mundo de forma que

possa ser articulado e organizado e, assim, reconhecer e conhecer os problemas do mundo. Morin (2000) diz ser necessária uma reforma do pensamento que gera um pensamento do contexto e do complexo.

O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (Morin, 2007b, pp. 21-22).

Significa dizer que nessa reforma do pensamento, que Morin (2007b) denomina de paradigmática, e sobre a educação, Morin (2011a) menciona os sete saberes necessários à educação do futuro: o conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto, e não há uma receita pronta, e que o pensamento complexo permite reorganizar o saber, ligar e religar os conhecimentos que se apresentam nas disciplinas de forma compartimentados, fragmentados, soltos sem sentido e significado em sua essência. Isso não é tarefa fácil, pois o conhecimento não é algo pronto e acabado, tem seus riscos de erros e ilusões, ou melhor, há sempre incerteza.

O conhecimento pertinente é o saber contextualizado, pois se trata de visualizar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Informações e dados terão sentido no contexto; o global vai além do contexto, faz parte de diversas partes ligadas ao contexto de modo inter-retroativo ou organizacional; o multidimensional comporta unidades complexas como o ser humano ou a sociedade, tudo está interligado; o complexo é a união entre a unidade e a multiplicidade, isto é, elementos diferentes são inseparáveis do todo e há um tecido interativo, interdependente e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Ensinar a condição humana significa questionar, primeiro, a nossa posição no mundo. O ser humano faz parte de um todo: físico, biológico, psíquico, social e histórico. E, muitas vezes, é tratado por partes de forma separada, como na educação, o ensino pela desintegração, fragmentação das disciplinas. Faz-se necessário promover o conhecimento originado das ciências naturais para situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, colocando em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana.

Ensinar a identidade terrena é o sentimento de pertencimento a uma terra só, significa unir concretamente as pátrias, mostrando que todos os seres humanos partilham de um mesmo destino.

Segundo Morin, é inscrever em nós:

- A consciência antropológica, que reconhece a unidade na diversidade;
- A consciência ecológica, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer que nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometido do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;
- A consciência cívica terrena, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da terra;
- A consciência espiritual da condição humana, que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente (Morin, 2011a, p. 66).

Enfrentar as incertezas é compreender a incerteza irremediável da história humana, é necessário usar de estratégias que possam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, abandonando a visão determinista da história humana. Ensinar a compreensão faz parte de uma necessidade do planeta em todos os sentidos, a compreensão recíproca. Isso é um grande desafio em meio a tantas incompreensões, como: o racismo, a homofobia, a exclusão generalizada e outros. Ensinar e aprender a compreensão é um caminho da humanização das relações humanas.

A ética do gênero humano se refere à antropológica, que significa a ética em escala humana, considerando que, conforme a condição humana, se é, ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade/espécie. Não se entende nenhuma dessas condições separadas uma da outra, mas uma está ligada à outra, apoiando-se e nutrindo-se. É nessa tríade que surge a consciência e o espírito propriamente humano, sendo a base para ensinar a ética do futuro e o que esta deve abarcar. “Seu ensino deve abarcar o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (Noletto, 2004, p. 24). Nesse caso, a educação precisa colaborar na formação da consciência de que temos uma Terra-Pátria e que todos somos responsáveis por ela.

Os sete saberes de Morin sinalizam para a construção de uma educação com um novo olhar em busca de paz e solidariedade humana, agora o que se precisa é torná-los concretos na vida de cada cidadão brasileiro, o que não é tarefa fácil, pois esses sete saberes necessários à educação do futuro, que é o presente, precisam ser incorporados em toda a sociedade e em toda cultura, sem exclusividade e rejeição, conforme modelos e regras de cada sociedade e de cada cultura.

2.2. Ações de cultura e educação para a paz

O ano 2000 foi proclamado como o Ano Internacional da Cultura de Paz pelas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1997, a partir daí se iniciou uma mobilização mundial de uma aliança global de movimentos existentes, para transformar, juntos, os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Em 1998, as Nações Unidas proclamam a década 2001-2010, como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Assim, a UNESCO desenvolveu programas, projetos, ações e atividades no âmbito da Cultura de Paz.

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (Noletto, 2010, p. 11-12).

Os conflitos armados e lutas civis fez com que a cultura de guerra fosse substituída pela ideia de uma cultura de paz. Para isso, precisa-se que se faça um grande esforço educativo no sentido de construir um modelo de desenvolvimento sustentável em que se respeite cada país, suas tradições e diversidade com uma dimensão humana e social e de participação, ou seja, a democracia.

A cultura de paz incorpora os valores essenciais à vida democrática, que são: igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social. Significa dizer que o desenvolvimento de uma cultura de paz, por meio de amplo acesso ao conhecimento, acontecerá mediante a valorização do indivíduo em sua sociedade. Assim, também, “como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser reconhecido enquanto produtor de conhecimento” (Santos, 2000, p. 30), este não é visto, a princípio, como objeto, significando, assim, um profundo respeito aos saberes, inteligência e cultura.

Nesse sentido, Noletto (2010) se reporta sobre a universalização e a democratização do conhecimento como desafio para uma nova educação para este milênio, citando o relatório da comissão Internacional de Educação para o século XXI, de 1993, presidida por Jacques Delors (1998), que ressalta que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Estes não podem ser vistos de forma isolada, pois, na prática, eles interagem, são interdependentes e

se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito. Vejamos a que se referem esses pilares.

– Aprender a Conhecer. Gira em torno de uma aprendizagem objetiva, principalmente o domínio dos instrumentos do conhecimento. O conhecimento é diverso e está em constante evolução, precisa-se ter uma cultura geral vasta para se aprofundar em determinados assuntos.

– Aprender a Fazer. Ocorre juntamente com o Aprender a Conhecer, sendo que aprender a fazer está mais ligado à educação profissional, embora com as transformações do mundo do trabalho, o aprender a fazer não pode ter o mesmo significado como preparar apenas para se executar uma única tarefa, exige-se competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas, como, também, ser um polivalente, isto é, sempre desenvolver a capacidade de aprender.

– Aprender a Viver Juntos. Este é um grande desafio, vivemos em uma sociedade cheia de conflitos, individualista, competitiva, daí a necessidade do outro e o reconhecimento e a participação em projetos comuns – educação para a solidariedade.

– Aprender a Ser. A valorização do ser humano como alguém de autonomia intelectual, de visão crítica da vida, capaz de se conhecer para conhecer o outro num processo dialético constante. Essa concepção de educação precisa ser trabalhada por todos, pela escola, pela família e pela sociedade civil, para que todos, juntos, explorem e descubram as ricas potencialidades que existem em todas as pessoas (Delors, 1998).

Os pilares da educação de Delors e os sete saberes de Morin oferecem um norte acerca da construção de uma cultura de paz, o que não é tarefa fácil, pois se faz necessário da:

cooperação de todos os níveis e países e coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis que podem ajudar os indivíduos a ajudarem a si mesmos. Esse movimento multidimensional requer o apoio ativo e a participação contínua de uma rede sólida de indivíduos e de organizações governamentais e não governamentais que atuem em prol da paz (Noletto, 2010, p. 15).

Cabe citar algumas ações concretas ocorridas no Brasil desenvolvidas durante o Ano Internacional da Cultura de Paz, em 2000 (UNESCO, 2010). Para isso, a UNESCO iniciou firmando parcerias com quatro entidades de atuação notável nessa área, foram: Associação Palas Athena, Organização Brahma Kumaris, Comunidade Bahae e Fundação Peirópolis. Por meio dessa parceria, a UNESCO no Brasil promoveu várias ações, começando com a divulgação do Manifesto 2000 – um instrumento de participação individual para uma cultura de paz, com a coleta de 15 milhões de

assinaturas para desenvolver evento, seminário, *workshop* e publicações sobre cultura de paz, confecção de camisetas, panfletos, calendários e *banners*.

O manifesto 2000 teve seis princípios: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender; preservar o planeta; redescobrir a solidariedade.

Programa Escola Aberta – abrir espaços na comunidade, esse foi assumido pelo MEC como estratégia de inclusão social para a juventude com a realização de atividades de esportes, arte, cultura e lazer aos finais de semana nas escolas.

Criança Esperança – desenvolve conteúdo social, educacional e pedagógico para crianças, adolescentes e jovens com a cooperação de diversos atores da sociedade brasileira; organizações não governamentais, a iniciativa privada e um organismo internacional através de uma aliança estratégica. Essa aliança estratégica permite demonstrar a grande capacidade de resposta que iniciativas dessa natureza representam e o quanto podem contribuir para encontrar soluções inovadoras para o cenário de desigualdade social e a melhoria de indicadores nas áreas de educação, cultura, meio ambiente, entre outras, isso por meio de mobilizações para doar em favor das situações de vulnerabilidade.

Associação Palas Athena – em parceria com a UNESCO, promove, agencia e incuba programas e projetos nas áreas de educação, saúde, direitos humanos, meio ambiente e promoção social, com a finalidade de aprimorar a convivência humana por meio da aproximação das culturas e articulação dos saberes.

Baseia-se nos princípios da ética da responsabilidade (propiciar o cultivo do desenvolvimento pessoal, fundado na autonomia e na responsabilidade individual, voltado para a participação comunitária), da multiculturalidade (promover o diálogo e o entendimento para a coexistência das diversas tradições culturais e espirituais, e a capacidade humana de acolher outras visões de mundo sem rejeitar ou negar sua cultura original), e da transdisciplinaridade (desenvolver uma educação fundada na compreensão da natureza humana, de suas atividades e expressões, na interdependência dos meios nos quais nasce e se insere: biológico, geográfico, histórico-cultural e espiritual) (Noletto, 2010, pp. 23-24).

Comitê Paulista para a década da Cultura de Paz – iniciativa singular do ano 2000 que inspirou outros semelhantes no interior de São Paulo e no Brasil, com o objetivo de trabalhar os princípios e valores da cultura de paz por meio dos fóruns temáticos, conforme as questões orientadas pelos oito eixos da Cultura de Paz, propostos pela UNESCO em seu Plano de Ação.

1. Cultura de Paz por meio da educação.
2. Economia sustentável e desenvolvimento social.

3. Compromisso com todos os direitos humanos.
4. Equidade entre os gêneros.
5. Participação democrática.
6. Compreensão-tolerância-solidariedade.
7. Comunicação participativa e livre fluxo de informações e conhecimento.
8. Paz e segurança internacional.

Comunidade Baha'í – pela paz e unidade no mundo – trabalha todos os valores inerentes à cultura de paz e ao mandato da UNESCO em termos de educação para todos, direitos humanos, igualdade de gênero e discriminação racial, tais como:

- a unidade da humanidade;
- a livre e independente busca da verdade;
- a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação;
- a igualdade de direitos e oportunidades para o homem e a mulher;
- a harmonia essencial entre religião, a razão e a ciência;
- educação compulsória universal.

A comunidade Baha'í ainda estabelece projetos de desenvolvimento econômico e social em diversas regiões do país.

A Organização Brahma Kumaris atua em três áreas principais:

- trabalho de desenvolvimento do potencial do ser humano;
- atividades dos cursos de qualidade de vida em organizações, empresas e hospitais;
- na comunidade, através do trabalho de valores humanos, com o programa Vivendo Valores na Educação; Imagens e Vozes de Esperança (na área da mídia); valores na saúde; e vivendo valores nas organizações.

Essa organização é reconhecida pela UNESCO pelos seus trabalhos em prol da paz e do crescimento interior do ser humano. Ao longo dos dez anos dedicados à cultura de paz pela UNESCO, ocorreram muitas atividades como fóruns, projetos e ações em torno das políticas públicas (UNESCO, 2010).

- O III Fórum Social Mundial em 2003, que teve como preocupação as questões ligadas aos povos israelenses e palestinos sobre a situação trágica e a violência em ambos os lados.
- O Projeto Geração XXI, voltado para a defesa dos jovens negros pobres com uma ação afirmativa para jovens afrodescendentes, na perspectiva do desenvolvimento humano e da

cultura de paz.

- A Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ), na qual estava à frente Pierre Weil, autor já mencionado anteriormente sobre o paradigma transdisciplinar e holístico do ser.
- Gente que faz a paz – trabalha na formação de voluntários e profissionais que atuam em projetos sociais, educacionais e ambientais para o comprometimento e promoção da cultura de paz. Há o Kit da Paz – um instrumental para trocas de experiências pela *internet*. Gente que Faz a Paz é o resultado de muitas parcerias entre a UNIPAZ a Associação Palas Athena, a *United Religions Initiative* (URI), Iniciativa das Religiões Unidas, o Viva Rio, o Grupo Cultural Afro Reggae e a UNESCO.
- Instituto Ayrton Senna³ – desenvolve programas educacionais para combater os males da educação pública que impedem milhões de crianças e jovens de seguirem, com sucesso, seus estudos. Há uma ligação muito forte entre a Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano e o Instituto Ayrton Senna na produção de conhecimento através de pesquisa, formação, informação e documentação.
- Comitê para a Democratização da Informática (CDI), atua em comunidade de baixa renda, utiliza a tecnologia como ferramenta para combater a pobreza e a desigualdade, estimula o empreendedorismo e cria gerações de empreendedores sociais. Está presente em toda América Latina, Estados Unidos, Inglaterra e na Jordânia.
- Escola de Dança e Integração Social para a Criança e o Adolescente (EDISCA) situada em Fortaleza-Ceará, atua no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes em situação social vulnerável das áreas críticas da cidade, junto aos educandos e familiares nas áreas da educação, arte, formação profissional, nutrição e saúde.
- Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), sem fins lucrativos, reúne organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária. Sua missão é aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Brasil, através dos investidores sociais privados.
- Grupo Cultural AfroReggae – originou-se no Rio de Janeiro, em 1993, com o objetivo de oferecer formação cultural e artística para jovens moradores de favelas do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes meios de construção da cidadania, tirando-os do narcotráfico e do

³ Verificar o site <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>

subemprego, tornando os jovens em multiplicadores para outros jovens em espaços de alta vulnerabilidade social. A arte e a cultura têm buscado um diálogo para amenizar, assim, o mundo do crime nas favelas e também sendo uma ponte entre os jovens e a polícia.

- Instituto Sou da Paz – tem como norte o desarmamento, sendo contra a violência, trabalha em quatro áreas: Adolescência e Juventude, Controle de Armas, Gestão Local da Segurança Pública e Polícia, através de metodologias inovadoras e ações de mobilização da sociedade para que pressione o poder público em busca de resultados e de políticas públicas de segurança. Essas ações ocorrem, principalmente, na região metropolitana de São Paulo e desenvolveu a campanha “Basta! Eu Quero Paz”, em 2000, e mobilizou 18 estados do Brasil.
- Viva Rio – organização não governamental, tem sede no Rio de Janeiro, é engajada no trabalho de campo, na pesquisa e formulação de políticas públicas com o objetivo de promover a cultura de paz e o desenvolvimento social.
- Desenvolve o seu trabalho em três áreas: ações comunitárias, comunicação e segurança humana, com os objetivos em comum de incluir socialmente os jovens em situação de risco, reformar o setor de segurança e controlar a oferta e demanda de armas de fogo pequenas e leves.
- Justiça Restaurativa – é uma nova forma de tratar a justiça penal, visando à reparação dos danos causados às pessoas e relacionamentos, em vez de punir os transgressores, parte-se para o diálogo através da abordagem da mediação de conflitos, com a ajuda de um facilitador. Valoriza a autonomia dos envolvidos e o diálogo entre os mesmos, dando abertura para que todos falem – transgressor, vítima, parentes e pessoas das comunidades, na busca de opções de responsabilização, reconhecimento e reparação das consequências, tem crescido muito o uso da justiça restaurativa.
- Central Única das Favelas (CUFA), que surgiu no Rio de Janeiro com jovens de favelas do movimento *hip hop*, presidentes de associações de moradores, lideranças comunitárias, sambistas, artistas e trabalhadores em geral negros, estes buscavam espaços na cidade na perspectiva de inclusão social, com atividades nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania. Hoje, a CUFA possui trabalho em vários estados do Brasil;
- URI , trata-se de uma comunidade global com o objetivo de promover uma cooperação interreligiosa nas comunidades locais, regionais e globais para a construção da paz por meio de uma metodologia que utiliza a governança descentralizada com membros de

diversas origens, tendo, assim, o diálogo intercultural um papel fundamental na objetivação da UNESCO na contribuição da paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo, promovendo, em paralelo, o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento.

- Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), desenvolvido pelo Ministério da Justiça, articula políticas públicas de segurança com ações sociais, prioriza a prevenção e busca atingir as causas que ocasionam a violência, sem renunciar às estratégias de ordenamento social e segurança pública.

Essas ações foram relevantes para a década de 2000-2010, e plantaram suas sementes para uma construção da cultura de paz. Assim como muitas ações têm sido desenvolvidas em busca da promoção de uma cultura de paz e ou educação para a paz, na cidade de Fortaleza/Ceará há o grupo “Cultura de Paz, Juventudes e Docentes”, da -UFC, na FACED, coordenado pela professora Kelma Matos, que promove estudos, experiências de escolas, oficinas para a paz, seminários anuais e muitas produções acadêmicas vêm sendo geradas e se consolidado, revelando que há espaços de construção da cultura de paz, mostrando ações exitosas e necessárias ao bem-estar coletivo na educação.

Faz-se necessário dar visibilidade às muitas ações que ocorrem nos ambientes escolares em prol da educação para a paz, a escola é um espaço que pode e deve ser atrativo aos alunos, que esteja aberto à participação da comunidade, permitindo o seu envolvimento nas ações da escola, sejam ou não pedagógicas, abrindo espaços para a comunicação e inserção da família no engajamento de um projeto único que é preparar o aluno para viver seu papel de cidadão na sociedade, e num mundo onde prevaleça o diálogo (Diogenes & Carneiro, 2012). Desse modo, pensar a escola que é feita de muitas histórias, caminhos, trajetos e, nesse sentido, convém pensar o currículo da escola como um caminho que se faz junto com outros, tudo da escola é uma trajetória que pode conduzir ou não à educação para a paz.

2.2.1. Agenda 2030

Considera-se importante abordar a Agenda 2030, ou seja, o conjunto de objetivos e metas para os países membros da ONU (2016) com base nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para ser trabalhado nas escolas, no sentido de que todos somos viventes do mesmo mundo e, portanto, temos as mesmas necessidades. Os ODMs foram estabelecidos na Cúpula do Milênio das Nações Unidas, ocorrida em 2000. Desse encontro, surgiram 8 ODMs: 1. erradicar a pobreza extrema e a fome; 2. alcançar o ensino primário universal; 3. promover a igualdade de gênero e empoderar as

mulheres; 4. reduzir a mortalidade infantil; 5. melhorar a saúde materna; 6. combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7. garantir a sustentabilidade ambiental; 8. desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Depois, a ONU, em 2015, avaliou que esses objetivos não estavam sendo alcançados, gerando, ainda, desigualdade entre os povos, principalmente no continente africano e nos países em desenvolvimento. Então, elaborou-se uma nova agenda com 17 novos objetivos de desenvolvimento (ONU, 2016): 1. erradicação da pobreza; 2. fome zero; 3. boa saúde e bem-estar; 4. educação de qualidade; 5. igualdade de gênero; 6. água limpa e saneamento; 7. energia acessível e limpa; 8. emprego digno e crescimento econômico; 9. indústria, inovação e infraestrutura; 10. redução das desigualdades; 11. cidades e comunidades sustentáveis; 12. consumo e produção responsáveis; 13. combate às alterações climáticas; 14. vida debaixo d'água; 15. vida sobre a terra; 16. paz, justiça e instituições fortes; 17. parcerias em prol das metas.

Os 17 objetivos e 169 metas para o desenvolvimento sustentável estimulam ações em áreas importantes para a humanidade e para o planeta: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias. Cada área está interligada uma a outra, de forma que há a determinação de garantir um ambiente saudável, em harmonia com a natureza, a realização pessoal e com o progresso econômico, social e tecnológico, na promoção de sociedades pacíficas, justas e inclusivas, mobilizando os meios por meio de uma parceria global, num espírito de solidariedade global em prol dos mais pobres e mais vulneráveis.

A meta 25 aborda a questão da educação de qualidade respaldada em:

25. Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas (ONU, 2016).

A meta 25 coloca a educação para todos como um direito, inclusive a educação para jovens, não aborda o termo adultos, mas deixa claro ser a educação para todas as pessoas, dando acesso de oportunidades de aprendizagens ao longo da vida, quer dizer, os jovens e adultos estão aqui sendo

contemplados, em especial, aqueles em situação de vulnerabilidade.

A meta 35 aborda que o desenvolvimento sustentável não pode ser realizado sem paz e segurança; e paz e segurança estarão em risco sem o desenvolvimento sustentável. Ainda reconhece a necessidade de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas que ofereçam igualdade de acesso à justiça baseadas no respeito aos direitos humanos. Percebe-se, assim, a importância da inclusão como um caminho para a construção de uma sociedade pacífica e justa, no fornecimento de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. A meta 36 ainda vai além, traz a necessidade do comprometimento na promoção da compreensão intercultural, a tolerância, o respeito mútuo e uma ética de cidadania global com responsabilidade compartilhada.

Nesse item 36, aparecem valores que se fazem necessários numa sociedade pacífica, justa e inclusiva, são esses a tolerância, o respeito mútuo e uma ética de cidadania global, cidadania essa que se prefere denominar de **cidadania planetária**, termo usado por Moraes (2016), entendendo que a cidadania planetária independe da nacionalidade e do contexto em que vivemos, todos estamos em um mesmo barco, habitando um mesmo planeta que precisa ser cuidado, reconhecido, valorizado e amado. Portanto, é imprescindível consensuar valores, princípios, atitudes e comportamentos comuns, pois se trata de uma crise sistêmica que vem afetando e *colocando em xeque* a sobrevivência da civilização.

2.3. Cidadania planetária – a ecopedagogia

As ideias acima permitem se pensar que tudo está interligado no mundo, o que se vive é o mesmo em qualquer lugar que se esteja, daí a educação precisa estar atenta em seus espaços para promover o conhecimento pautado nas necessidades do planeta, assim, poderá promover uma aprendizagem centrada no que o planeta vive. Segundo Morin (2011b), para uma nova cidadania planetária, faz-se necessária uma política de humanidade em escala planetária e uma política de civilização, com o abandono do termo desenvolvimento. Pois, não basta ter modelos ideais de países desenvolvidos quando se tem um mundo cercado de problemas sociais, econômicos, políticos, éticos, culturais e espirituais que põem em risco a sobrevivência humana, no âmbito individual e coletivo, e, conseqüentemente, a preservação da vida.

A perspectiva de Morin (2011b) se reporta que é preciso pensar o contexto e o complexo, pois a Terra é uma totalidade complexa, de natureza biofísica e antropológica, em que a vida é uma emergência na história da Terra e o ser humano é uma emergência na história da vida.

Nesse sentido, a educação exerce um importante papel na transformação do homem, assim,

são necessários currículos diferentes dos existentes nas escolas, quando se coloca um conjunto de disciplinas, cada uma em sua gaveta, sendo trabalhadas sozinhas, sem fazer uma relação com o todo e sem levar para o espaço escolar as questões maiores que assolam o mundo.

Torna-se imprescindível um olhar mais apurado sobre o planeta, pois todos são moradores do mesmo planeta, conforme diz a Carta da Terra (2010), fundada na ecopedagogia que prega o reconhecimento de que os seres humanos são parte da terra e de que podem perecer com a sua destruição ou de poderem viver com ela em harmonia, participando do seu devir. A mesma aborda a questão da sustentabilidade do planeta como um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político pedagógicos das escolas.

A Carta da Terra, direcionada a todos os cidadãos, pontua que a ecopedagogia traduz um projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, na promoção de uma educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com um pensamento crítico e inovador, com consciência local e planetária, valorizando a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A ecopedagogia implica mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que se encontra ligada, diretamente, ao tipo de convivência que se tem consigo, com os outros e com a natureza, conforme pensa Gadotti.

A ecopedagogia vai além da questão ambiental, é uma proposta de trabalho que sinaliza para um trabalho coletivo com uma consciência planetária para uma prática de referência ética e social: a civilização planetária. Compreende-se que a ecopedagogia não pode mais ser considerada como uma pedagogia entre tantas pedagogias que se pode e se deve construir. Ela só tem sentido como projeto alternativo global em que a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral), que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que se tem hoje (Gadotti, 2010, p. 24).

Recentemente, em 2021, a UNESCO lançou um relatório sobre o futuro da educação, ou melhor, um novo contrato social para transformar o futuro, intitulado “Reimaginando nossos futuros juntos”. Esse relatório é uma projeção da educação para o ano de 2050 e “apela a uma transformação significativa para reparar as injustiças do passado e aumentarmos a nossa capacidade de agirmos em conjunto por um futuro mais sustentável e justo” (UNESCO, 2021, p. 1).

Para que isso se efetive, faz-se necessário, segundo o relatório, contornar as principais rupturas relacionadas ao clima, à participação democrática, à digitalização e ao trabalho. Propõe-se um

novo contrato social para a educação que vise reequilibrar as relações entre os seres humanos, o planeta e a tecnologia, priorizando o direito à educação de qualidade ao longo da vida e fortalecer a educação como um empreendimento público da sociedade e um bem comum, deverão esses ser princípios fundamentais na educação em todos os lugares. A palavra “empreendimento” atrelada à ideia de mercado, mas o relatório acrescenta o público e o bem comum, ou seja, não se trata de empreendimento privado, mas público, de todos.

Segundo a diretora geral da UNESCO, Audrey Azoulay (UNESCO, 2021), frente aos desafios climáticos, de saúde e tecnológicos, precisa-se repensar a educação, mais do que nunca, para direcionar o futuro. E isso deve ser feito com todos juntos, porque a educação de amanhã precisa abrir mais espaço para a participação e contribuição de toda a comunidade educacional e da sociedade em geral. De forma concreta, o relatório coloca:

... que as pedagogias abandonem o enfoque nas aulas ministradas pelo professor e, em vez disso, enfatizem a cooperação, a colaboração e a solidariedade. Exorta que os currículos mudem para uma aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar. Afirmar que o ensino deve ser ainda mais profissionalizado como um esforço colaborativo e os professores reconhecidos como figuras-chave na transformação educacional e social. Apela para que as escolas sejam protegidas como locais indispensáveis para promover a inclusão, a equidade e bem-estar coletivo, mas também redesenhadas para encorajar mais colaboração e para se tornarem exemplos de sustentabilidade e neutralidade do carbono. O relatório faz um apelo para um programa de pesquisa colaborativa sobre o direito à educação ao longo da vida e exorta a solidariedade global renovada e a cooperação internacional para expandir as oportunidades educacionais ao longo da vida humana e nos espaços sociais, culturais e profissionais. Afirmar que o direito à educação deve ser ampliado para durar toda a vida e abranger o direito à conectividade (UNESCO, 2021, p. 2).

Assim, o relatório da UNESCO de 2021 é uma provocação para o futuro da educação, e que se precisa pensar a educação como uma forma de bem-estar compartilhado, enfatizando melhor as interconexões entre os sujeitos, fomentar o pensamento crítico, o engajamento cívico e uma consciência de sua humanidade e planeta compartilhados, isso com o comprometimento de milhões de pessoas, instituições e organizações em todo o mundo, trabalhando em parceria e solidariedade. Educadores, jovens, pesquisadores e agentes de decisão precisam se comprometer com a educação, discutindo o que devem continuar fazendo, o que devem abandonar, o que precisa ser repensado de forma criativa e como fazer acontecer em suas instituições e comunidades educacionais.

2.4. Educação para a paz e o currículo

No sentido até aqui discutido, a educação para a paz, na perspectiva curricular da escola, é um desafio, pois compreender como ocorre a construção de um currículo é falar de práticas educativas de determinadas instituições. Conforme ressalta Grundy (1987):

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 (Grundy, 1987, p. 22).

Ainda, de acordo com o autor:

... a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, a criticada ideologia, que forma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela ação autônoma (Grundy, 1991, p. 26).

A práxis se dá na relação com a ação e reflexão simultaneamente e estabelece cinco princípios:

- A ação e a reflexão são elementos da práxis. O currículo se constitui em um processo ativo em que o planejamento, o agir e o avaliar estão, ao mesmo tempo, relacionados e integrados. Aqui, Freire (2018) se reporta que a primeira capacidade do homem é de atuar e refletir, e o faz um ser da práxis.
- A práxis acontece no mundo real e não no hipotético. O currículo, enquanto uma prática social, e não como produto, deve ser formado no real e com alunos reais.
- A práxis se dá no mundo da interação, do social e do cultural. A aprendizagem é um ato social e o aprender e o ensinar devem permanecer numa relação dialógica entre professor e aluno.
- O mundo da práxis é o mundo construído. O conhecimento ocorre num processo de construção social.
- A práxis reconhece o significado como construção social. O conhecimento crítico ganha significado e se torna, também, político (Grundy, 1991).

Nesse sentido, percebe-se que a teoria crítica é a que se coloca com a possibilidade de se construir um currículo em que todos possam participar e, assim, fazer com que as ideias de todos possam interagir no espaço escolar. Isso nos remete ao pensamento de Freire (2005b), quando, em seus escritos, diz que todos têm conhecimento, ninguém é dono do conhecimento e o conhecimento liberta as pessoas, tornam-nas mais humanizadas.

Assim, se houver a participação de todos os intervenientes da escola (professores, alunos, coordenadores, diretores e funcionários) com o conhecimento do que vem a ser uma educação para a paz, estudando, investigando e, assim, construindo nas ações da escola práticas educativas de paz, essa instituição escolar, assim assumida, pode ser capaz de desenvolver um currículo pautado na teoria crítica.

As práticas educativas da escola pública de jovens e adultos são analisadas no sentido de perceber contribuições do currículo voltado para uma educação para a paz, direcionada para uma cidadania planetária quando se possa levar para o currículo escolar temas pertinentes a todos, de forma que se inove e se possibilite a participação de uma comunidade viva e atuante.

Nesse sentido, ter um currículo na perspectiva da educação para a paz é um desafio, quer-se corroborar sobre isso com a seguinte proposta, mesmo que de forma ainda incipiente, pois se trata de um esboço para posteriores discussões no coletivo.

Trata-se uma proposição curricular em que a educação para a paz faça parte de todo currículo da escola. Não significa ter uma disciplina a mais somente para trabalhar valores humanos, as competências socioemocionais, embora isso seja importante, mas, antes, opta-se por querer envolver a educação para a paz na centralidade do currículo escolar. O desafio é tratar a educação para a paz na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, enquanto proposta de currículo da escola.

Pensar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade é uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Essa visão se constrói a partir da evidência que a divisão das disciplinas escolares nos traz quando cada uma fica em sua “caixinha”, na sua “bolha”, trabalhando de forma isolada e compartimentada. A escola não é, nem nunca foi e nem nunca deve ser um espaço restrito, deve-se, antes, alastrar e promover o conhecimento para todos, sem exceção.

A interdisciplinaridade é uma abordagem epistemológica que pode ultrapassar fronteiras disciplinares e nos permite tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas, estabelecendo um diálogo entre as disciplinas, respeitando a especificidade de cada área (Moraes, 2005).

A transdisciplinaridade é capaz de produzir uma interação entre disciplinas, não somente se restringindo ao conteúdo disciplinar, mas se propõe a explorar o que está, ao mesmo tempo, entre, através e além das disciplinas. Então, para se trabalhar determinado tema na escola se faz necessário todo um diálogo entre as disciplinas de forma integral, contextualizada, participativa, não linear, com uma visão crítica e com um trabalho coletivo.

2.4.1. Educação para a paz em documentos de referência

Depois de um enquadramento da educação para a paz no cruzamento com pressupostos curriculares, torna-se importante mencionar documentos que fizeram a educação no Brasil, como os PCNs, na década de 1990, em que colocava seis temas transversais para ser trabalhados na escola: trabalho e consumo, saúde, ética, meio ambiente, orientação sexual e pluralismo cultural. A transversalidade permite a inserção de temas que relacionam os conteúdos com o contexto que o cerca e ignora, ainda mais, as barreiras disciplinares, pois esses temas fazem parte da realidade, da vida do aluno, da escola, do local vivido por cada um da comunidade. É através da transversalidade na escola que se trabalha com temas que atravessam as disciplinas.

Outro documento é a BNCC (Brasil, 2018), que aponta seis macroáreas temáticas: cidadania e civismo, ciência e tecnologia, economia, meio ambiente, multiculturalismo e saúde, sendo que esses englobam quinze temas contemporâneos “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2018, p. 19).

Os temas contemporâneos transversais abordados na BNCC são: ciências e tecnologia; direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação alimentar e nutricional; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em Direitos Humanos; educação financeira; educação fiscal; educação para o consumo; educação para o trânsito; processo de envelhecimento; respeito e valorização do idoso; saúde; trabalho e vida familiar e social (Brasil, 2018).

A BNCC coloca temas essenciais e, nesse sentido, a transversalidade pode ser pensada enquanto educação para a paz no currículo escolar quando: favorece a compreensão da realidade e a participação social; trabalha com questões de urgência social; trabalha com questões da vida real; possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada.

Pensando na realidade da educação do Ceará, local em que está situada a escola investigada, considera-se importante trazer a orientação para o DCRC, conforme Parecer n.º 906/2018, do CEC. Este respalda as proposições da BNCC, adequando-a à realidade regional e local, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo obedecer à obrigatoriedade de temas como:

Processo de Envelhecimento; Direitos da Criança e do Adolescente; Educação para o Trânsito; Educação Ambiental; Educação alimentar e nutricional; Educação em direitos humanos; Educação digital; Tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter

pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (Ceará, 2018, pp. 17-18).

Há, ainda, além desses temas propostos, a indicação de um currículo escolar em que indígenas, quilombolas, povos do litoral, do sertão e da serra sejam respeitados e cuidados no sentido de proteger, valorizar e desenvolver cada comunidade com base no seu modo próprio de viver.

O Parecer n.º 0906/2018 (Ceará, 2018) orienta um currículo voltado para a construção de uma escola cidadã, que prepara os estudantes para um mundo em que as pessoas colaborem umas com as outras, convivam e respeitem as diversas origens culturais e valorizem diferentes ideias, perspectivas e valores; voltem a ação pedagógica para o conhecimento – aquilo que os estudantes sabem e entendem; para as habilidades – como eles usam esse conhecimento; para a formação do caráter – como eles se comportam; e se engajam no mundo e no meta-aprendizado – como eles refletem sobre si mesmos e se adaptam e continuam aprendendo e crescendo para atingir seus objetivos.

A educação cidadã das escolas cearenses, segundo o Parecer n.º 0906/2018 (Ceará, 2018), deverá trabalhar a dimensão cívica, competindo à comunidade escolar promover a: participação; representação; voz/liderança; trabalho em equipe.

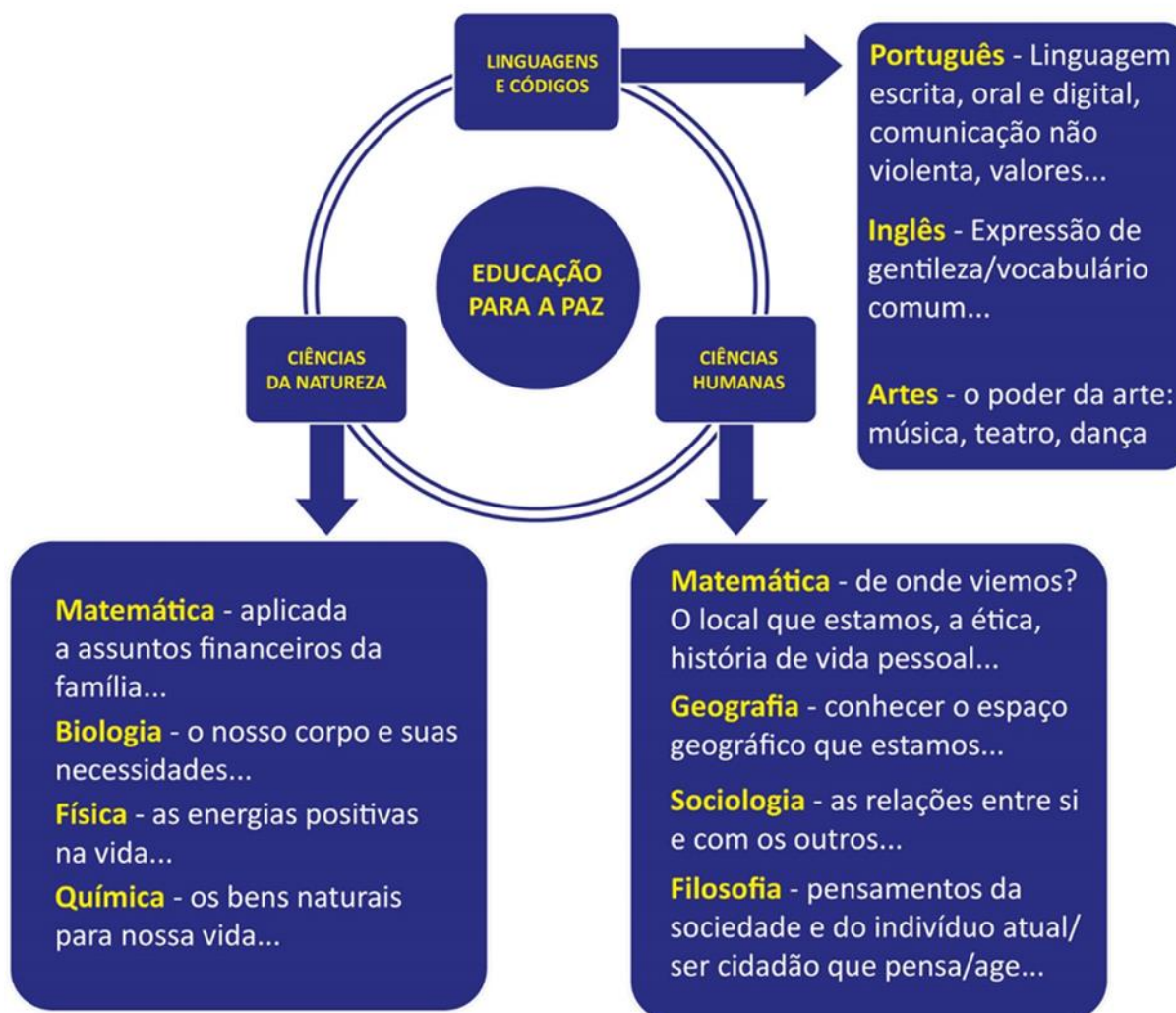
Cabe, agora, o conhecimento desse documento por parte de todos que fazem a escola e, assim, sentarem-se e dialogarem para juntos, traçarem os caminhos de como se trabalhar para a promoção da escola cidadã e, assim, promover a educação para a paz. Aqui também é outra questão que se considera importante, pois a educação para a paz faz parte da escola cidadã, pode fazer uma ponte entre o conhecimento local e total, o autoconhecimento e a valorização da ecologia dos saberes. Todo e qualquer conhecimento tem o seu valor quando transforma, liberta, emancipa e empodera as pessoas.

Além dos documentos citados, faz-se necessário que a escola esteja atenta aos relatórios da UNESCO e dos demais relatórios oficiais, como a agenda para 2030, documento da Terra e outros, que tratam de temas relevantes para o bem-estar do nosso planeta e que precisam estar presentes no currículo da escola.

Um currículo comprometido por uma educação para a paz liberta, emancipa e pode até conduzir a uma cidadania planetária quando todos os direitos humanos estão em pauta em qualquer área de conhecimento, como a defesa do meio ambiente, o respeito à vida, os movimentos pacifistas, a criança e o adolescente, a terceira idade, a saúde e a educação, a justiça e a solidariedade. A proposta do currículo interdisciplinar, transdisciplinar, usando a transversalidade, é possível fazendo uso das áreas de conhecimento do currículo do ensino médio.

Segue um esquema de uma proposta curricular em que há conteúdos em que a educação para a paz perpassa por todas as áreas de estudo do ensino médio, fazendo a relação de uma disciplina com a outra, envolvendo os conteúdos (Figura 02).

FIGURA 02 – Proposta de Trabalho: Educação para a paz como tema inter/transdisciplinar (integração curricular)



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O tema **educação para a paz** é o núcleo pelo qual irá convergir todas as áreas, como, por exemplo:

- Na área de linguagens e códigos se pode trabalhar português (linguagem escrita, oral e digital, comunicação não violenta, valores, etc.; trabalhar o Inglês (expressões de gentileza, vocabulário presente no mundo – *stop*, *e-mail*, *lockdown*, etc.); trabalhar as artes (o poder das artes: música, canto, teatro, dança, pintura, etc.).
- Na área de ciências humanas, como o trabalho com a história (de onde viemos? Qual o local

onde estou?; A ética, a história de vida pessoal, etc.); a exploração da geografia (conhecer o espaço geográfico onde estamos, o que a cidade nos oferece, a produção agrícola de forma saudável, etc.); pensar com a sociologia (as relações consigo, com os outros e na sociedade, etc.); dissertar com a filosofia (pensamento da sociedade e de grandes filósofos, ser cidadão que pensa, que age, de direito e de deveres, etc.).

– Na área de ciências da natureza, estudar a matemática (aplicação de assuntos financeiros nas despesas familiares, construir edifícios sustentáveis, produzir cálculos que tornem eficiente o consumo da água, etc.); pesquisar com a biologia (relação do corpo e mente e as suas necessidades; conhecer o seu funcionamento para perceber potencialidades e limitações, compreender as interdependências e fragilidades das relações entre os seres vivos, etc.); indagar com a física (as energias positivas e negativas na vida, as relações entre objetos, perceber os movimentos e suas relações, compreender as fontes de energias, a sua natureza finita, etc.); experimentar com a química (os bens naturais indispensáveis à vida humana, compreender a procura de um equilíbrio energético e carbônico, compreender a diversidade de materiais e que isso depende do conhecimento de ínfimas partículas, etc.).

Um mundo inteiro por explorar que deveria encher de curiosidade quem nasce, por natureza, com vontade de explorar e tornar tudo ao seu redor conhecido e relativamente previsível, numa busca incessante de aprofundar o conhecimento e o entendimento das causas mais elementares, que nos elevam a pensamentos mais nobres e próprios de um entendimento em harmonia, em paz. Cada área tratando sempre em conteúdos, relacionando-os com a vida, com as necessidades, enfim, dando-lhes um significado além do conteudismo, tão comum no estudo fragmentado das disciplinas soltas e demasiado encaixadas.

Todo e qualquer currículo está em constante construção, e o fato é que o leque de temas transversais permite ser trabalhado como interdisciplinar e transdisciplinar na perspectiva da educação para a paz. É um desafio, requer muito diálogo, amorosidade, escuta ativa, humildade para aprender e ensinar, um olhar cuidadoso, dar voz àqueles que nunca foram ouvidos, permitir-se e fazer acontecer uma aprendizagem significativa e prazerosa e, como isso, poder fazer a diferença, para quem aprende e para quem, por sua mão, ajudou a tomar os caminhos e as conquistas que precisam de ser desveladas.

Trabalhar esses conteúdos de forma interligados por todas as áreas, de forma que não seja trabalhado por uma disciplina exclusiva para tal conteúdo, mas buscar sempre um diálogo entre as mesmas para que cada uma descubra o potencial de informações e conhecimentos que podem ser

produzidos sobre determinado tema. Construir projetos juntos é um caminho para se trabalhar um tema de forma transversal, transdisciplinar e interdisciplinar. Há muitos temas sugeridos pela BNCC, pelo Parecer n.º 906/2018, os relatórios da UNESCO, a Agenda 2030, e todos esses atuais, se forem trabalhados na escola de forma potente, em muito ajudarão em um currículo em prol da educação para a paz.

Importante salientar que, um currículo na perspectiva da educação para a paz, deve ser construído no coletivo, ouvindo, discutindo de forma respeitosa, sempre com um olhar que vai além do conteudismo, buscando fazer acontecer no espaço escolar uma aprendizagem significativa e abrangente.

PARTE II –
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUAL

CAPÍTULO III: Caminhos metodológicos

3. APRESENTAÇÃO

Trabalhar a metodologia de uma investigação é traçar caminhos a seguir, embora, às vezes, nos percursos, haja algumas mudanças de rotas, alguns ajustes considerados pertinentes, em função dos interesses da pesquisa. O importante é seguir com o processo de acordo com os pressupostos inicialmente traçados e pensados, numa trajetória sistematizada e organizada para atingir determinados objetivos. Assim, a sua concretização se torna no âmago do processo de investigação para se produzir dados significativos e pertinentes para o seu tratamento e análise, procurando ir ao encontro com o esclarecimento da problemática traçada no contexto e com os sujeitos selecionados para esse processo. Desse modo, só com a sua devida concretização e pertinência do processo do desenho investigativo, pode-se ser bem-sucedido nos propósitos globais do projeto em estudo.

Para isso, este capítulo se trata de proceder as considerações de enquadramento teórico da metodologia de pesquisa, no sentido de procurar as decisões mais adequadas. Identificaram-se, também, os participantes e instrumentos de coleta de dados. Aferiu-se, também, questões relacionadas com a ética e as limitações da pesquisa, terminando com uma prospectiva do alcance do estudo agora realizado. Deve-se considerar que se tomou a opção de abrir a tese com a gênese da formulação do estudo e, a partir daí, a formulação da questão e dos objetivos de investigação, pelo que aqui se trata de fundamentar e operacionalizar o desenho do estudo.

3.1. Enquadramento teórico metodológico da investigação

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. 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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são aspectos básicos no processo de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Também é uma pesquisa descritiva, uma vez que os pesquisadores tendem a analisar os seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem e, ainda, sobre o ambiente natural da pesquisa e sobre a importância do pesquisador, Bogdan e Biklen (1991, p. 47) relatam que na: “investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas”.

Faz-se o uso da pesquisa descritiva, segundo Bogdan e Biklen (1991), em que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números, analisando-os, minuciosamente, e tem como objetivo descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo de caso que se realiza na escola CEJA.

A investigação qualitativa aqui tratada é descritiva, pois o investigador faz uso das transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais e outros, que são analisados em toda a sua riqueza, respeitando sempre o que está coletado nos registros. Sobre o estudo de caso, Yin (2001, p. 27) reporta que “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

Assim, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). 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 um determinado período de tempo.

Optou-se por realizar um estudo de caso, ou seja, a escolha de uma escola, um centro escolar, para se conhecer, de forma detalhada, como se trabalha o currículo e o que este pode trazer para uma intenção sistematizada e intencional de uma educação para a paz. Antes de se adentrar ao estudo de caso, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica, a uma análise de documentos oficiais da educação no Brasil e no Ceará, assim como, depois, consultaram-se documentos de ordem mundial e outros, considerando, ainda, as notas de campo durante o processo da observação.

Apesar deste estudo ser realizado, especificamente, em um dos CEJAs, houve a necessidade de apresentar a estrutura dos demais CEJAs. Assim, no período de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020, foi realizada a visita aos oito CEJAs de Fortaleza, momento em que se realizaram as entrevistas com os professores, os alunos, os funcionários e os gestores, como também se efetivou um contato com a realidade de cada escola (material rico para outra pesquisa, certamente).

Foi feito um trabalho para que se tivesse uma visão total e global do trabalho dos CEJAs, a fim de estabelecer parâmetros, bem como para que se tenha uma visão integrada do trabalho realizado por essas instituições da cidade de Fortaleza (CE), em relação ao que se é desenvolvido no CEJA do estudo de caso em pauta. Então, a vivência da pesquisadora como alguém que está na instituição há 17 anos, leva-a a usar a observação participante, no sentido do professor, como investigador reflexivo e colaborativo, assumindo uma prática ligada a conceitos próximos de comunidades de aprendizagem e ciclos de investigação-ação, como contributos para a riqueza do estudo efetuado.

Os pesquisadores que tratam sobre o professor se tornar um pesquisador da própria prática, a partir do processo de reflexão, são vários ao longo de décadas, logo nos primórdios do séc. XX. Deles, destacam-se: John Dewey (1859-1952), que fala a respeito do “pensamento reflexivo”; e Donald Schön (1983, 1987), que fala a respeito de uma “prática reflexiva”.

Para Dewey (1976), o conceito de pensamento reflexivo, proposto por Dewey, em 1910, coloca a interação do pesquisador com a sua prática, que acaba por gerar conhecimentos mediante o seu diálogo consigo mesmo frente ao que é real. Já Schön (1983), diz que a reflexão deve estar presente na prática do professor investigador e, assim, identifica a mesma em três momentos cruciais para o seu entendimento, enquanto “prática reflexiva” – “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. Esses momentos citados por Schön e o pensamento de Dewey podem ocasionar em um conhecimento em ação, mediante a experiência da pesquisadora em seu lócus de pesquisa e em diálogo com as suas reflexões.

A reflexão na ação ocorre durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação, enquanto a segunda, a reflexão sobre a ação, tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efetuadas. Já a “reflexão sobre a reflexão na ação” tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, reorientar as suas práticas no futuro (Coutinho, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 358).

Para isso, é importante fazer uso de técnicas e de instrumentos na recolha de dados de uma pesquisa, pelo que se fez uso das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação sistemática e participante. 1) As entrevistas, acompanhadas de um roteiro (guião), aplicadas com diferentes elementos do corpo da escola (gestores, docentes, alunos e funcionários). 2) A Observação participante e sistemática, com uso do diário/notas de campo, isto é, os registros do que se vê e o que não é visto de forma objetiva, mas é possível de ser captado pelas diversas formas de representação. De fato, segundo Matos (2002), 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,

p. 59-60).

Dessa forma, enquanto pesquisadora, tem-se que tomar a ciência etnológica quando se deve se preocupar em 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). Significa dizer a importância do envolvimento do pesquisador na investigação em estudo de caso, “requer o envolvimento pessoal do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (Morgado, 2012, p. 59).

A observação foi sendo feita e sendo descrita nas notas de campo. Simultaneamente, realizaram-se as entrevistas com os sujeitos (alunos, funcionários, professores e gestores – diretor e coordenadores). Segundo Yin (2001), a observação participante é uma modalidade especial, pois o investigador não é apenas um observador passivo, pois assume diversas funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos estudados. Neste caso, a pesquisadora deste estudo trabalha na escola pesquisada e foi fácil observar participando, pois tinha livre acesso para transitar na instituição, como também já havia sido professora da área de linguagens e códigos, depois coordenadora escolar e, atualmente, regente da biblioteca. Assim, amparou-se nessas teorias metodológicas e se adentrou ao espaço da pesquisa na constituição de dados e, assim, partiu-se para a análise e resultados da investigação.

3.2. Participantes e instrumentos

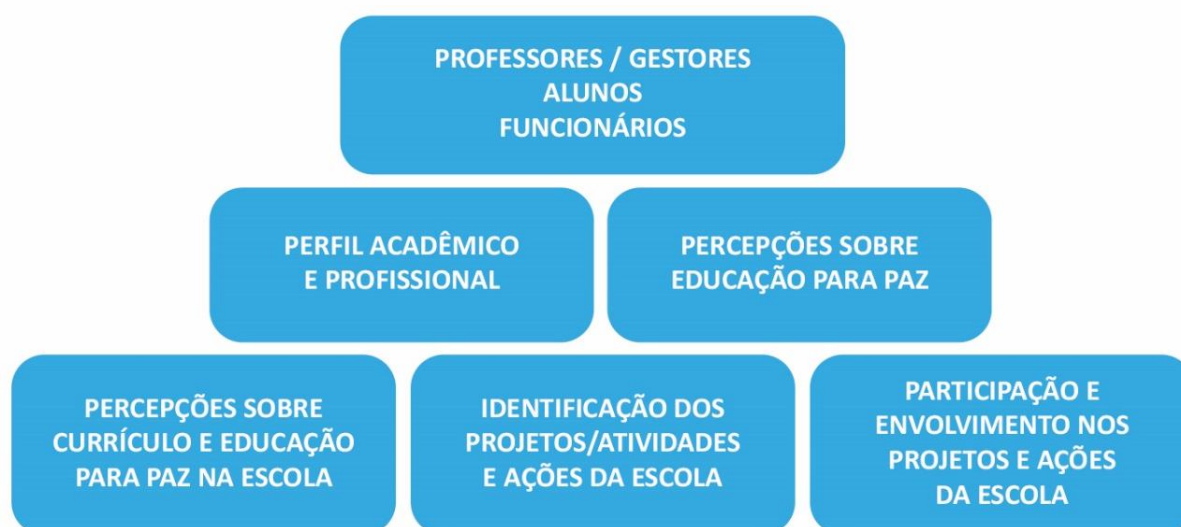
Para a realização da pesquisa, entende-se a importância de ouvir professores, alunos, gestores (coordenadores e/ou diretor) e funcionários que vivem e fazem acontecer o CEJA em suas ações cotidianas, isto é, a escola e o seu currículo na prática. Então, de forma intencional, partiu-se para o campo com o intuito, também, de se conhecer os CEJAs e de aprofundar o trabalho de uma das escolas enquanto instituição de vivência pessoal. Optou-se em usar o inquérito por entrevista, utilizando-se um guião de entrevista com questões abertas e flexíveis (apêndices 1, 2 e 3). Os guiões, com as suas diferentes dimensões, são utilizados com múltiplos sujeitos em vários locais (Bogdan & Biklen, 1991).

Foram entrevistados professores, alunos, gestores e funcionários dos nove CEJAs de Fortaleza, para se conhecer o trabalho destas escolas de jovens e adultos. Trata-se é um material de muita valia, pois traz uma visão e conhecimentos sobre o trabalho realizado pelos CEJAs e, dessa forma, sendo possível entender melhor o funcionamento destes, em suas dinâmicas, currículo e realização de

projetos. As entrevistas realizadas nos oito CEJAs visitados não foram analisadas para a pesquisa, mas serviram de parâmetro para se compreender, em profundidade e abrangências, dinâmicas de trabalho dessas escolas e, assim, perceber melhor a realidade da instituição investigada.

Quanto ao CEJA, local da pesquisa do estudo de caso, realizaram-se 11 entrevistas: com 6 professores, 1 coordenador, 1 funcionário e 3 alunos. Todas as entrevistas foram individuais e abertas, com carácter semiestruturado e em profundidade, permitindo conhecer o olhar diferenciado de cada participante. Para cada categoria, professores e gestores, alunos e funcionários, foram contempladas as dimensões temáticas (Figura 03) na formulação das perguntas.

FIGURA 03 – Participantes da investigação e dimensões temáticas dos guiões usados nas entrevistas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No tocante à construção de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, uma matriz de orientação de construção de um guião de entrevista, interessa referir que está em causa aferir, da melhor forma desejável, a coleta de dados para a pesquisa. Assim, “os guiões são utilizados sobretudo para recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados. Se, em cada local ou com cada sujeito, são recolhidos dados semelhantes, podem fazer-se afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 108).

Sobre a pesquisa, utilizou-se o estudo de caso com a observação participante, isto é, “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 134). Desse modo, as entrevistas foram realizadas com os professores que a pesquisadora tinha conhecimento acerca da sua participação e envolvimento nos projetos do CEJA. Entretanto, outros

demonstraram abertura para serem entrevistados.

O coordenador entrevistado foi aquele que, logo no primeiro convite, aceitou e estava com tempo disponível. O funcionário contactado também logo se prontificou a conceder a entrevista. Quanto à escolha dos alunos, buscou-se, num momento inicial, uma aluna que sempre estava presente na escola e demonstrou disponibilidade. Os outros alunos foram, mesmo, de forma casual. Por norma, num primeiro contato, os alunos abordados para a realização de uma entrevista demonstravam alguma resistência. Assim, conforme os contatos efetuados, de entre os alunos que participavam em diferentes projetos, a pesquisadora, sempre que encontrava alguma abertura, aproveitava o momento para agendar ou efetivar a respectiva entrevista.

Quanto aos dados recolhidos, optou-se pela análise de conteúdo, partindo da organização de três polos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Assim, procedeu-se com as entrevistas, mas também com a descrição das ações, projetos e registros de campo realizados na escola e presenciados pela pesquisadora no período letivo de 2018-2019.

A análise de conteúdo das entrevistas partiu, primeiramente, uma leitura flutuante das transcrições, em que se usou a categorização do material coletado, segundo o que havia de comum, isso para ajudar na interpretação das falas, usando procedimentos abertos ou fechados, conforme critérios da investigada (Bardin, 2011). Fez-se a codificação dos entrevistados em: professor (P1, P2, P3, P4, P5, P6); coordenador (C); funcionário (F); e aluno (A1, A2, A3).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras relativas aos temas sobre os quais se debruçam. Assim, fez-se com as entrevistas, pois estas foram instrumentos de análise para se compreender o currículo da escola e também o entendimento da comunidade escolar sobre a “educação para a paz”, principal objetivo da pesquisa. Diante das entrevistas, os registros de campo, a observação e a escolha de projetos e ações realizados no CEJA, materializa-se a constituição do *corpus* da pesquisa a ser analisado. Os registros de campo foram sendo registrados de forma não sistematizada, ou seja, conforme o que se via ou percebia, procedia-se ao registro colocando as falas, os sentimentos e as subjetividades percebidas, etc.

A escolha dos projetos a serem descritos foi de acordo com os de maior frequência e atuação na escola, isto é, os que já faziam parte do calendário escolar e aqueles que houve a participação da pesquisadora efetiva, como os da área de linguagens e códigos (Projeto Li e Indico, Café com Poesia, Encontros Literários), algumas atividades pontuais ocorridas na escola e ainda os que foram pensados como projetos de vivências com incidência na educação para a paz, no caso, especificamente, os

projetos “Círculo de Construção de Paz” e a “Constelação Familiar”.

Na Figura 04, abaixo, está representado o modelo que foi estruturado para tornar possível a coleta de dados para esta investigação. Partiu-se de um conhecimento generalizado do contexto dos CEJAs, e em especial, do CEJA investigado, sendo que a partir daí se pensou em coletar um conjunto de informação a partir de entrevistas semiestruturadas em profundidade, no sentido de ter uma base de informação detalhada e estruturada sobre a realidade dos mesmos. Em conjunto com os registros de campo, relacionadas com as nossas vivências, como interveniente ativa do processo, foi possível criar e dinamizar projetos e ideias que germinavam no sentido de dar corpo ao sentido original desse centro, ou seja, integrar, qualificar e certificar jovens e adultos no sistema educativo, no sentido de lhes permitir ferramentas úteis para o seu quotidiano, na esperança que as mesmas elevassem a sua qualidade e bem-estar na vida, assim como provocar a aquisição de conhecimentos. Trata-se de um esquema que resume o tipo de dados coletados, pelo que, após a sua sistematização e análise, acredita-se ser possível visualizar como o currículo da escola se coloca e ainda a sua contribuição para a educação para a paz.

FIGURA 04 – Instrumentos e tipos de dados coletados.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.3. Questões éticas da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida à “Plataforma Brasil”, no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), da UFC e obteve parecer favorável, n.º 4.565.382 (Anexo 1), autorizando a realização

da pesquisa. Todos os dados coletados foram utilizados, exclusivamente, para o desenvolvimento desta tese. A investigadora garantiu a confidencialidade das informações e dos participantes em todas as etapas, conforme a resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para a execução da pesquisa, foi necessário o consentimento da direção da escola (Apêndice 1) e o consentimento dos participantes – professores, alunos, coordenador e funcionários (Apêndice 2). O parecer menciona, em suas considerações, ser a pesquisa de grande utilidade, no sentido de ensejar a melhoria das atividades de ensino e aprendizagem.

A UMinho coloca sobre o princípio da ética, no seu Código de Ética, que em respeito à instituição pesquisada, deve se omitir a denominação da mesma, assim como dos seus participantes. Diante dessas orientações, buscou-se adaptar-se às exigências de cada universidade, acatando-as no desenrolar dos processos metodológicos que orientam o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos.

3.4. Limitações da pesquisa

As limitações encontradas para realizar esta pesquisa foram muitas, mas, de forma corajosa, foi possível enfrentá-las. A primeira foi o fato de a pesquisadora cursar um doutorado sem parar de exercer a sua atividade profissional, ou seja, sem deixar de trabalhar. Não é fácil, preparando e ministrando aulas; foi preciso persistência e resiliência, foco e determinação.

Outra questão se coloca na visita das nove escolas de jovens e adultos da cidade de Fortaleza, cada uma em bairro da periferia, que a pesquisadora não conhecia. Foi um processo complexo, mas foi de muita valia, pois, assim, foi possível conhecer o trabalho de cada uma e perceber a unidade do trabalho de todas como uma política pública da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para os jovens e adultos.

E, por fim, veio a pandemia da covid-19, de repente, todos estavam inseridos em um contexto de confinamento, o que gerou muitas fragilidades, como o receio de que familiares ou a própria pesquisadora pudesse ser contaminada. As notícias de mortes, cotidianamente, inclusive com perdas de amigos e casos de contaminação na família da mesma, foram momentos de dificuldades acrescidas. Mesmo assim, encontrou forças para prosseguir os trabalhos e a escrita da tese, isso devido às motivações interiores e à sua paixão por estar a trabalhar e a “dar a conhecer”, nos seus processos formativos e educativos, uma escola, a escola em que se tem atuação. Para ela, é uma emoção e uma responsabilidade acrescida.

3.5. Alcance da pesquisa

Há muitos trabalhos sobre currículo, cultura de paz e educação para a paz nos bancos de

dados e periódicos da área da educação. Esta pesquisa poderá levar a uma melhoria para as atividades de ensino e aprendizagem para a EJA, no sentido de contribuir para a construção de um currículo significativo para os educandos das escolas que atendem jovens e adultos.

A letra da música “O sal da Terra”, de autoria de Beto Guedes, no ano de 1981, há 41 anos, tem tudo a ver com um currículo e educação para a paz. É um chamamento para o próximo capítulo, fazer da Terra um espaço mais humanizado e que esta precisa de todo mundo, de todas as pessoas, pois é o coletivo que vai transformar a Terra na construção de uma vida nova. A construção de um currículo voltado para a educação para a paz. É mesmo preciso “banir do mundo a opressão, para construir a vida nova; vamos precisar de muito amor... A paz na Terra, amor”.

O SAL DA TERRA

Composição: Beto Guedes / Ronaldo Bastos

Anda, quero te dizer nenhum segredo

Falo desse chão da nossa casa

Vem que tá na hora de arrumar

Tempo, quero viver mais duzentos anos

Quero não ferir meu semelhante

Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo

Pra banir do mundo a opressão

Para construir a vida nova

Vamos precisar de muito amor

A felicidade mora ao lado

E quem não é tolo pode ver

A paz na terra amor

O sal na terra

A paz na terra amor

O sal da

Terra, és o mais bonito dos planetas

Tão te maltratando por dinheiro

Tu que és a nave nossa irmã

Canta, leva tua vida em harmonia

E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã
Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Para melhor construir a vida nova
É só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois
Deixa fluir o amor
Deixa crescer o amor
Deixa fluir o amor
O sal da terra
Pena que pena, que coisa bonita
Diga qual a palavra que nunca foi dita?

CAPÍTULO IV:
Contextualização e projetos do
Centro de Educação de Jovens e Adultos

4. APRESENTAÇÃO

Neste capítulo se faz uma contextualização dos CEJAs e o surgimento destes no sistema educacional do estado do Ceará, como foram gestados no cenário da educação pública, trazendo as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) como espaço de diálogo e fortalecimento da EJA.

Apesar de este estudo ser realizado especificamente em um CEJA, faz-se necessário apresentar a estrutura dos demais CEJAs a fim de estabelecer parâmetros, bem como para que se tenha uma visão panorâmica do trabalho realizado pelos CEJAs da cidade de Fortaleza (CE) Ceará, em relação ao que é desenvolvido no CEJA onde se desenvolveu a pesquisa.

4.1. Apresentação das Conferências Internacionais de Educação de Adultos

As CONFINTEAs surgiram a partir da primeira metade do século XX para discutir as políticas e promoção da EJA. É realizada a cada 12 anos, sendo convocada e coordenada pela UNESCO, intergovernamental, com a participação da sociedade civil. Busca o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator contribuinte à educação ao longo da vida, cujo alicerce é a alfabetização, mas, sabe-se que já houve avanços, pois se trata da educação em geral.

Já houve seis CONFINTEAs, a primeira foi realizada em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, contexto do Pós-Guerra, com a presença de 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, os pontos de discussão foram: as especificidades da educação de adultos, proporcionando uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; trazendo como recomendação a busca da paz pela tolerância.

A segunda CONFINTEA, em 1960, foi em Montreal, no Canadá, com a presença de 47 Estados-membros da UNESCO, 46 organizações não governamentais (ONGs). O mundo estava em mudanças, a discussão foi sobre a necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem aos em desenvolvimento na melhoria da aprendizagem, daí surgiu a recomendação de se elaborar a declaração mundial de educação de adultos.

Na terceira CONFINTEA, em 1972, em Tóquio, Japão, com 87 Estados-membros, 37 organizações internacionais, o contexto seria fortalecer a democracia, discutiu-se a educação ao longo da vida.

Na quarta CONFINTEA, em 1985, em Paris, França, com 841 participantes, 112 Estados-membros, agências da ONU e ONGs, estava posto o grande desafio da humanidade: o direito de

aprender. A discussão foi sobre educar para questionar e analisar, imaginar e criar, ler o mundo e escrever a história, para o desenvolvimento de habilidades.

A quinta CONFITEA, em 1997, em Hamburgo, Alemanha, com 1300 participantes, 170 Estados-membros, 500 ONGs, foi a continuação das conferências anteriores, discutindo a aprendizagem de adultos, como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade.

A sexta CONFITEA, em 2009, em Belém do Pará, no Brasil, pela primeira vez na América Latina, com 170 países, havia em torno de 2.000 pessoas participantes. Gerou estes desafios a serem pensados para a EJA a nível internacional:

- gestão da EJA participativa e democrática, nas diferentes esferas, estadual e municipal – busca de diálogo com os gestores;
- incorporar a formação de educadores contemplando diversas áreas e a diversidade dos sujeitos (Furtado, 2021).

Sobre o desafio da gestão da EJA participativa e democrática, é o caso de tornar a EJA mesmo inclusiva, não somente para à alfabetização, “esta precisa ser vista como direito público subjetivo, direito à escolarização” (Costa, 2021, p. 37), quer dizer, o direito à escolaridade em qualquer fase da vida, seja jovem, adulto ou velho.

A sétima CONFITEA gerou um documento que foi um marco conceitual no Brasil, com muitos desafios a serem conquistados até a próxima VII CONFITEA, em Marrocos, em 2022: reconhecimento dos sujeitos da EJA, as estratégias político-didático-pedagógicas, intersetorialidade da EJA, EJA no sistema nacional de educação: gestão recursos e financiamento.

Observa-se que a CONFITEA traz em seu título a educação de adultos, com ênfase na alfabetização, mas que, a partir da terceira CONFITEA, reporta-se à educação ao longo da vida, então, não se trata somente da educação para adultos e nem da alfabetização, significa promover a educação enquanto direito para todos em qualquer momento da vida.

Os desafios para educação no Brasil fazem parte da história desse país e, se há alguns avanços, é fruto de lutas, então, cabe o engajamento em espaços como a CONFITEA, e os fóruns da EJA “compreendem a necessidade da formulação de políticas públicas que estimulem os jovens e adultos a voltarem aos bancos escolares, aos estudos, pois tal medida não depende somente da iniciativa individual” (Costa, 2021, p. 37).

O Fórum da EJA é uma instância que há participação da sociedade civil, militantes da causa da EJA, espaço de luta e resistência no sentido de se pensar, promover e lutar em prol da educação como direito humano e que o poder público precisa dar esse direito.

4.2. Breve contextualização dos Centros de Educação de Jovens e Adultos

Os CEJAs foram criados entre o período de 1995 a 2002, na época, o governador do estado do Ceará era Tasso Jereissati, e tinha como secretário de Educação o então secretário Antenor Manoel Naspolini. No período, vivia-se no Brasil um intenso processo de redemocratização iniciado em 1985, e provocou muitas transformações, principalmente nos âmbitos político e econômico, e a educação enfrentava sérios problemas e, de forma bem singular, a questão do analfabetismo.

Segundo Naspolini (2001), em 1999, o Ceará apresentava um índice de 27,8% de analfabetos, entre jovens e adultos de 15 anos e mais, e sob esse contexto a, LDB nº 9.394/1996 já sinalizava sobre uma modalidade específica para atender as necessidades educacionais de jovens e adultos, isso conforme § 1º do Art. 37: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

Outro importante movimento foi a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrida em 1997, na cidade de Hamburgo, e colocou a EJA em destaque ao tratar da garantia de um direito universal da educação e, também, o fato de haver vários excluídos desse direito, segundo Declaração de Hamburgo publicada pela UNESCO (1997):

Devemos agir com urgência para aumentar e garantir o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, devemos atuar de modo a garantir o engajamento dos recursos do setor privado e das comunidades locais nessa tarefa (UNESCO, 1997, p. 43).

Dessa forma, esses documentos favoreceram para que se buscassem modificar a realidade da EJA no estado do Ceará.

Anterior à criação dos CEJAs, havia na cidade de Fortaleza, em meados de 1991, já uma denominação de salas satélites para atendimento a jovens e adultos. Eram salas que funcionavam em determinadas escolas para atender estudantes vindos de outras instituições públicas ou privadas e que, por algum motivo, pararam de estudar ou então por cedo começaram a trabalhar e não terem tempo de estar numa sala de aula convencional.

As salas satélites deram início aos CEJAs, e assim, em meados de 1998, a SEDUC transformou as salas satélites em CEJAs.

O CEJA pesquisado iniciou suas atividades, como sala satélite da Escola Onélio Porto, no dia 13 de março de 1991, sob a administração do professor Cláudio Veras de Araújo e apoio pedagógico

dos professores Getúlio Bernardino de Oliveira, Pedro Jorge Pinheiro e Francisco Rosely Diniz. Com o aumento da demanda, a diretora Fátima Azevedo destinou uma das galerias do prédio escolar para o funcionamento independente dessa sala, passando a ser denominada Sala Satélite Maria das Neves Bessa Teixeira (CEJA, 2010).

Os CEJAs fazem parte de uma política pública da SEDUC que oferece educação para jovens e adultos na modalidade semipresencial, conforme o inciso II da Resolução n.º 438/2012 do CNE (Ceará, 2012), no que diz respeito às formas de organização e funcionamento dos cursos de EJA:

II – semipresencial, restritos ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio, em que a relação ensino e aprendizagem se efetiva em diferentes espaços pedagógicos, mediados pela educação a distância, com a avaliação em processo e com a utilização das tecnologias da comunicação e informação (Ceará, 2012).

O CEJA é uma escola da rede pública estadual do Ceará, que atende jovens e adultos na modalidade semipresencial. Assim, 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 com progressão parcial, isto é, alunos que ficam na dependência da falta de aprovação em alguma disciplina, ou seja, não conseguiram ser aprovados em alguma disciplina na sua escola regular. Desse modo, recorrem, então, ao CEJA, no sentido de cursar disciplinas em que precisam ser aprovados para dar continuidade e completar a sua escolaridade regular.

O funcionamento do sistema semipresencial do CEJA requer que o aluno se proponha à escola no sentido de completar os estudos do ensino fundamental ou do ensino médio, fazendo o seu horário, conforme sua disponibilidade de tempo. O CEJA possui horário de atendimento para o dia inteiro atender os alunos em todas as disciplinas: manhã – 7h às 12h, tarde – 12h às 17h e noite – 17h às 22h. Isso para que o aluno, de forma livre, estude conforme suas necessidades. O discente recebe um módulo para estudo e poderá pedir orientação ao professor na pré-execução do seu plano de estudo. O aluno, assim orientado, poderá realizar uma avaliação, na qual deve obter a média seis como classificação mínima estipulada no regimento da escola para conseguir a sua 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 LDB, na seção V (§ 1.º, Art.º 37), no tocante ao atendimento de jovens e adultos, no âmbito educacional, prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, 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 dessa 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 sociocultural da escola e da comunidade educativa.

Os alunos do CEJA são uma população estudantil caracterizada por rendimentos econômicos baixos, que tem a escola como um espaço por demais significativo em suas vidas. De fato, a escola pode ser um 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 dessa identificação e descrição do contexto que faz surgir a existência do CEJA, como elemento agregador dos percursos educativos interrompidos na educação fundamental e no ensino médio, é esse o ambiente escolar do CEJA, em seu movimento do cotidiano com o trabalho desenvolvido para os seus alunos frequentadores. O CEJA se tornou uma escola que atende jovens e adultos trabalhadores com as suas múltiplas necessidades, que, por um motivo ou outro, quando efetuam a sua matrícula, trazem em si uma multiplicidade de motivações objetivas e subjetivas para o seu próprio processo do ensino e aprendizagem.

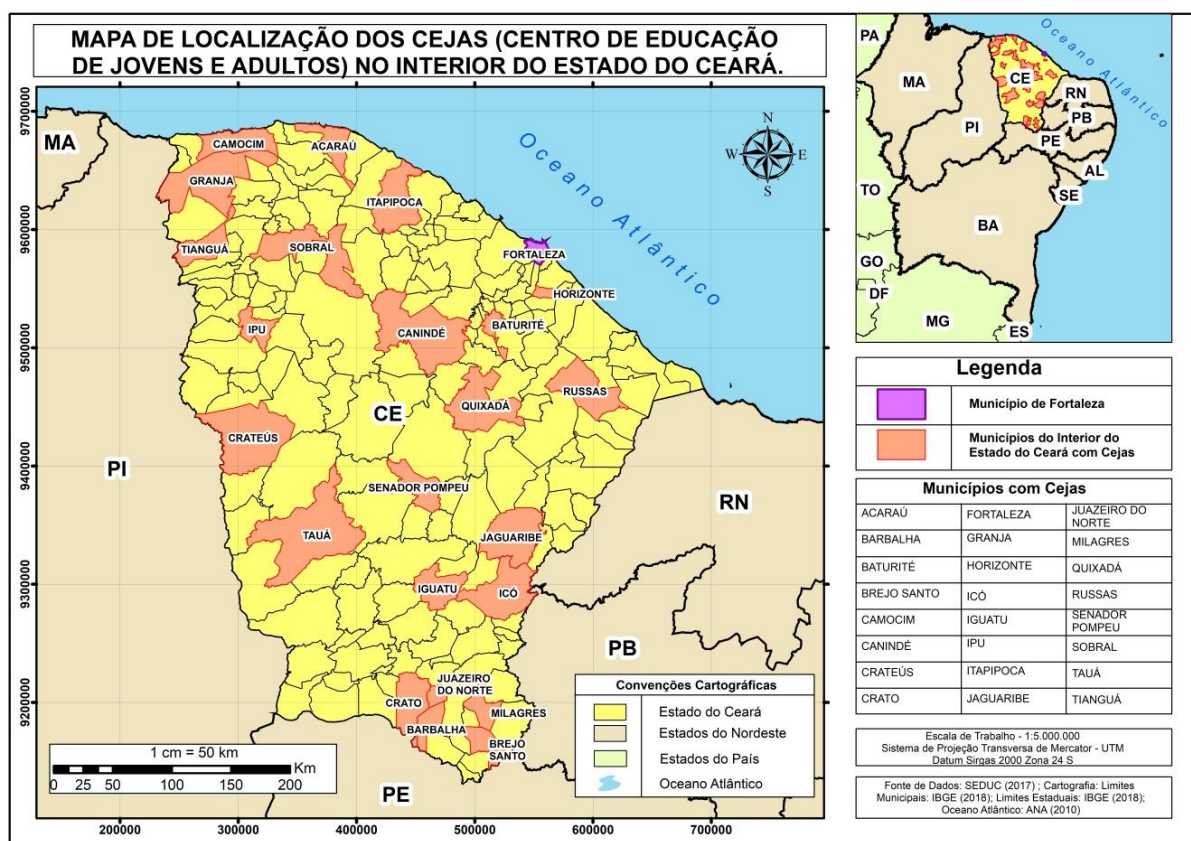
A escola CEJA é um espaço escolar no Ceará que se propõe a promover o aprendizado do aluno, assim como promover o homem no sujeito cidadão, em sua formação escolar, diminuindo, assim, a desigualdade social.

Esses centros possuem uma estrutura física apropriada para fazer um atendimento de forma satisfatória, mesmo tendo alguns com estrutura física pequena, mas organizados de modo que os tornam acolhedores e otimizados para atender, como é o caso do CEJA Professor Milton Cunha, em Messejana, que funcionava em uma galeria comercial e, hoje, mudou de prédio e se encontra melhor instalado, e o CEJA onde foi feita a pesquisa, que é um espaço cedido por outra escola, como se fosse uma extensão da escola vizinha.

O cotidiano da escola tem como prioridade o atendimento individualizado do aluno, todas as salas de aulas são climatizadas e em cada horário há professores de todas as disciplinas para atendimento. Há, ainda, os espaços externos de cada escola, como as galerias e as pracinhas.

O estado do Ceará, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com uma população de 9.187.103, possui 184 municípios, e somente 23 são contemplados com CEJA (Figura 05), enquanto jovens e adultos ficam fora da escola, quando a educação é direito de todos e dever do Estado, segundo a constituição de 1988.

FIGURA 05 – Mapa do Ceará.



Notas: mapa maior diz respeito à localização dos CEJAs no estado do Ceará; já o mapa menor, diz respeito à localização do estado do Ceará no mapa do Brasil. Fonte: IBGE (2018).

Há no estado do Ceará 32 CEJAs, sendo 9 na cidade de Fortaleza e 23 escolas em municípios do interior, sendo: Itapipoca, Acaraú, Camocim, Granja, Tianguá, Ipu, Sobral, Canindé, Baturité, Horizonte, Russas, Jaguaribe, Quixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Icó, Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Brejo Santo e Milagres.

A pesquisa foi realizada em um desses CEJAs, especificamente com um estudo de caso dessa escola. No Quadro 02, estão identificadas as denominações dos nove CEJAs da cidade de Fortaleza, seus decretos de criação, bem como a localização de cada escola. Observa-se que todos foram criados a partir do ano 2000, significa dizer que é uma expressão escolar nova e que ainda está se constituindo.

Esses nove CEJAs estão localizados em bairros diversos, conhecidos como bairros da periferia, mas ainda são insuficientes, pois há áreas da cidade de Fortaleza que ainda carecem dessa instituição escolar (Figura 06). Logo mais, a Figura do mapa dos nove CEJA da cidade de Fortaleza apresenta o bairro onde estão localizados cada CEJA, e se observa que, pelo tamanho do mapa de Fortaleza, há bairros que ainda não são contemplados com CEJA, e sabe-se que sempre há demanda. Essa situação é preocupante, pois, segundo dados do IBGE, Fortaleza é a cidade mais populosa do Brasil, com 2.686.698 habitantes em 2020. E para onde vão os estudantes jovens e adultos dos bairros que não têm CEJA? Importante perceber as matrículas para jovens e adultos.

QUADRO 02 – Identificação dos CEJAs em Fortaleza.

CEJA	DECRETO DE CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
Professor Gilmar Maia de Sousa	Não informado	Centro
Professor Moreira Campos	decreto nº 25768 de 14.02.2000	Parangaba
Paulo Freire	decreto 26.143 de 16.02.2001	São Gerardo
Professora Maria Eudes Veras	decreto 26.066 de 23.11.2000.	Antônio Bezerra
Professor José Neudson Braga	decreto 27.757 de 04.04.2005	Benfica
Adelino Alcântara Filho	decreto 28.198 de 10.04.2006.	Conjunto Ceará
Monsenhor Hélio Campos	decreto nº 27757 de 04.04.2005.	Cristo Redentor
Professor Milton Cunha	decreto 25887 de 25.05.2000.	Messejana
José Walter	decreto nº 25.781 de 18.02.2000	José Walter

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O número de matrículas na EJA, em Fortaleza, recuou entre os anos letivos de 2018 e 2019. Informações preliminares do Censo Escolar 2019 apontam uma queda de 2.467 matrículas nessa modalidade de ensino nas escolas da capital.

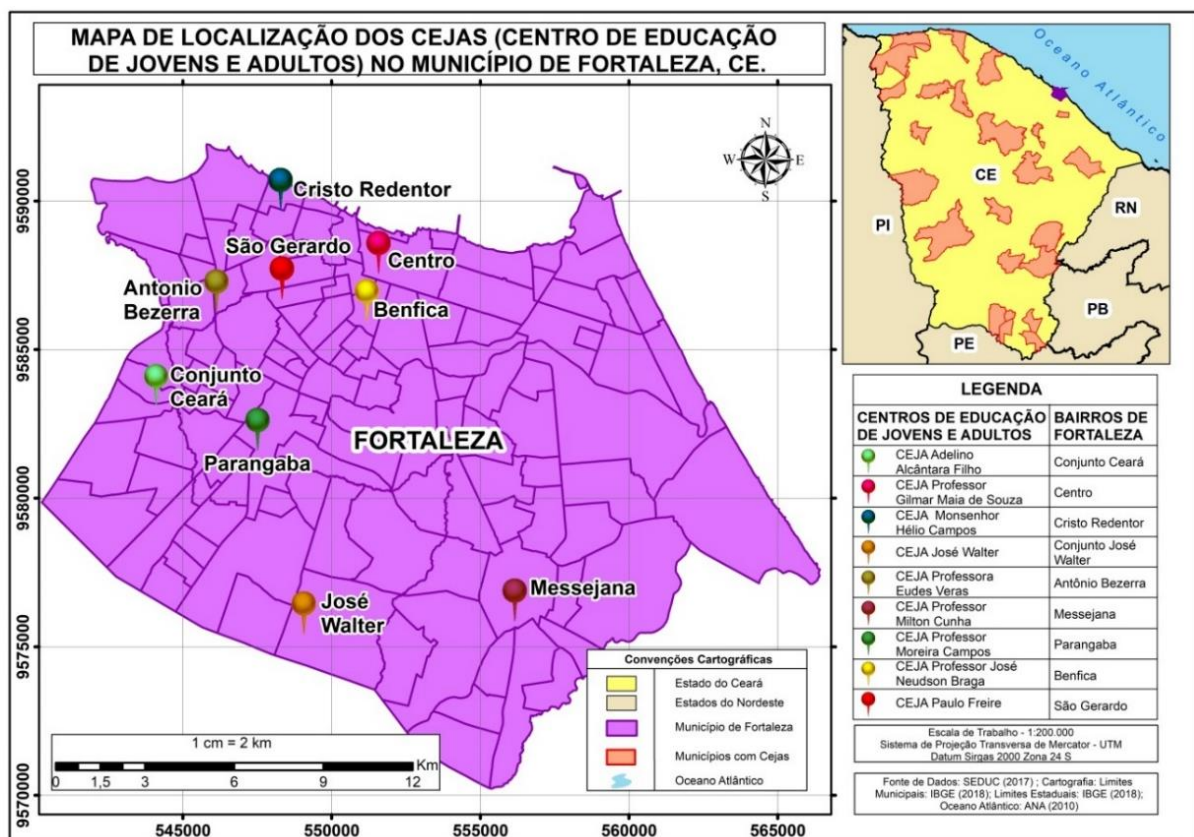
Em 2018, a EJA, nas etapas fundamental e médio, teve 17.229 matrículas em Fortaleza. Já em 2019, segundo o censo, foram registrados 14.762 alunos. Conforme os dados do censo, as escolas estaduais em Fortaleza tiveram 875 matrículas da EJA na etapa fundamental e 3.030 no ensino médio. As unidades municipais registraram 10.857 alunos da EJA no ensino fundamental (G1 CE, 2019).

Aqui é interessante abordar a questão da inclusão. Significa a inclusão para jovens e adultos para o cumprimento do direito à educação e, em contrapartida, o dever do Estado para garantir o acesso à educação. É essa a grande luta da educação de jovens e adultos, garantir que eles possam estudar, porque há somente nove CEJAs em uma cidade do porte de Fortaleza.

O direito à escola deve ser garantido, segundo Haddad (2007), a EJA sempre vivenciou a

contradição entre o direito expresso na lei e a dificuldade para se concretizar. Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 preconiza a extensão da educação básica para todos, na prática, a EJA, como modalidade de ensino, presenciou dificuldades de todas as esferas para a efetivação desse direito, assim como tem ocorrido, principalmente do ponto de vista financeiro. E, assim, a EJA tem funcionado por meio de programas e projetos, o ensino supletivo é um exemplo, o programa Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado e outros.

FIGURA 06 – Mapa de Fortaleza.



Nota: mapa de cor lilás é o mapa da cidade de Fortaleza com a localização dos CEJAs da cidade; o mapa de cor amarelo é o mapa do estado do Ceará. Fonte: IBGE (2018).

A EJA não pode ser reduzida apenas à alfabetização, precisa ser tratada como um direito público subjetivo, direito à escolarização, segundo Costa (2021). O CEJA que atende o ensino fundamental II e o ensino médio é um avanço, mas ainda há poucas escolas em Fortaleza, há uma demanda na sociedade que precisa, é nesse sentido que se questiona a questão da inclusão de mais escolas de jovens e adultos para todos.

4.3. O Centro de Educação de Jovens e Adultos pesquisado

O CEJA é o lócus da pesquisa para o estudo de caso, e se vai aprofundar na dinâmica de

trabalho dessa instituição, no sentido de fazer uma conexão entre o currículo da escola e uma educação para a paz.

4.3.1. Criação e gestão do CEJA

Em 18 de fevereiro de 2000, o governador do estado do Ceará –Tasso Jereissati, decreta e cria, através da SEDUC, o estabelecimento de ensino com a denominação de CEJA – e o nome do bairro onde está localizado. O nome foi escolhido numa reunião pedagógica, momento em que os professores decidiram, de maneira afetiva, homenagear o conjunto habitacional onde a escola está situada.

Por indicação da SEDUC, a direção da escola foi entregue ao primeiro gestor e sua equipe (coordenadora pedagógica, coordenadora escolar, coordenadora financeira e a secretária escolar). Essa primeira direção deu início aos trabalhos da escola com a utilização da pedagogia de projetos, destacando-se como experiência exitosa.

Segundo Hernández e Ventura (1998), a pedagogia de projetos oportuniza aos alunos um conhecimento integral, possibilitando uma interdisciplinaridade, esclarecendo que o conhecimento se constrói em diálogo com vários conteúdos, isto é, com várias disciplinas.

Nessa primeira gestão do CEJA, no ano de 2000, a escola com o projeto “Saúde Solidária” participou e foi vencedora no concurso nacional promovido pelo Instituto Ayrton Senna “Sua Escola a 2000 por hora”. A instituição recebeu como premiação sete computadores e apoio técnico para o desenvolvimento da informática educativa.

Em 2001, o CEJA foi contemplado com parcerias que incentivaram a criação de vários projetos e oficinas voltados à cultura, arte e música. Parcerias com a EDISCA, com apoio do Instituto Ayrton Senna e da Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL) – Cidadão 21 – Arte.

Essas experiências exitosas incentivaram a criação de projetos escolares em diversas áreas do conhecimento, tendo destaque “Cante Escola”, “Eu Leio”, “Semana da Poesia”, “Semana do Folclore”, “Geotrilhas”, “Inter CEJA”, “Visitas Culturais”, “CARNACEJA”, “Arraiá do Cumpadi CEJA”, “As Riquezas do Cariri”, “Café com Letras”, “Sarau da Lua Cheia” e oficinas de temas específicos: musicalização, matemática, artes-cênicas, reciclagem e outras.

Essa primeira gestão deixou sua marca registrada com muita atuação para a comunidade escolar, marcando, assim, o trabalho do CEJA e deixando um legado para que as próximas gestões pudessem continuar. A visão da primeira gestão para o trabalho do CEJA deu uma amplitude no que diz respeito à participação da comunidade, até o espaço da biblioteca foi pensado para ser o primeiro

ambiente da escola, logo após a portaria, exatamente para dar oportunidade a todos da comunidade, estudantes matriculados e pessoas interessadas na leitura e pesquisa.

O então primeiro diretor vem se afastar por motivo de aposentadoria, a coordenadora pedagógica de sua equipe foi indicada, temporariamente, para substituí-lo e, posteriormente, no ano de 2004, foi nomeada diretora da escola.

A sua gestão se caracterizou por dar continuidade aos projetos iniciados na gestão anterior, ficando marcada por protagonizar a primeira eleição para diretores dos CEJAs, sendo, assim, vencedora em duas eleições para diretora. Em 2010, renuncia ao cargo para assumir a direção de outra escola, é nomeada, assim, pela SEDUC, para assumir a direção do CEJA essa gestão durou mais de um ano, então, assume a direção outro professor que era de sua equipe.

Em 2013, a SEDUC faz concurso geral para gestores de escolas, e após o resultado, faz uma seleção pública para diretores de CEJAs, mediante a apresentação de projeto de gestão específico para essa modalidade de ensino. Nesse processo, é aprovada uma professora para o período 2013-2018, que traz sua equipe com novos coordenadores. Em 2018, houve outro processo eleitoral para diretores, sendo esta professora reeleita pela comunidade escolar para o período 2018-2022, agora com outra equipe de coordenadores.

Desde sua criação, o CEJA passou por cinco gestões, havendo, assim, um processo de continuidade do trabalho a cada gestão. Contudo, com a chegada da quinta e atual gestão, houve certo descompasso em manter projetos que deram certo nas gestões passadas, pois os mesmos ficaram esquecidos e acabaram não acontecendo com a mesma intensidade de antes, observação esta da pesquisadora e professora da instituição.

Alguns dos projetos desenvolvidos nesse CEJA acabaram se tornando parte da comunidade escolar, como: Dia da Poesia – café com poesia, Semana da Saúde e Conto para Você, estes com uma profunda marca da participação de professores, alunos e demais da escola e da comunidade externa do entorno dela. Importante frisar que a escola CEJA é referência exatamente por esses projetos que fizeram a história nos vinte e dois anos de sua existência, bem como dar visibilidade às ações que desenvolve e a contribuição em uma educação para a paz através de suas ações e/ou projetos.

4.4. Projetos e Ações do CEJA investigado

O CEJA pesquisado possui uma dinâmica de atividades e ações planejadas pelo grupo de professores para os alunos, no sentido de tornar o aluno mais participativo e atuante na escola. São atividades curriculares que a escola usa como estratégias para fazer o aluno mais presente no

ambiente escolar. É a proposta dos seguintes projetos, ações e atividades.

4.4.1. Projeto “Li e Indico”

O Projeto “Li e Indico” surgiu em abril de 2018 a partir da necessidade de incentivar os alunos CEJA a adentrarem para o universo da leitura de seu interesse, formando, assim, leitores que tenham gosto e prazer pela leitura, utilizando o acervo do espaço da Biblioteca Manuel Batista (nome do primeiro diretor da escola).

Percebendo a biblioteca como um espaço de aprendizagem e que estava sendo pouco visitada, a pessoa responsável, chamada regente de classe, iniciou esse trabalho, colocando-se como alguém para promover e mediar a leitura no CEJA. Isso porque não adianta somente o acesso ao livro se não houver um convite à leitura, independentemente da faixa etária ou classe social, pois é esse o papel fundamental do mediador.

Assim sendo, o projeto tem como objetivo geral o incentivo de formar alunos que tenham o gosto e o prazer pela leitura, como elemento de fruição e acesso à cultura geral. Como objetivos específicos, pretende-se incentivar os alunos à prática da leitura, tornar a biblioteca um espaço mais visitado, assim como divulgar os livros mais requisitados e lidos.

O projeto teve início, primeiramente, com uma amostra de títulos de livros de autores da literatura brasileira, convidando os alunos a visitá-los, a ter um acesso informal com eles. Com isso, permitiu-se um primeiro contato de aproximação e encantamento, sendo que, a partir daí, pensou-se que seria uma melhor opção dar ao aluno a possibilidade de escolher o livro, de fazer a leitura dele e depois proceder, por sua iniciativa, ao processo de divulgação da sua leitura.

A importância do ato de ler, de acordo com um livro de Paulo Freire, publicado em 1982, compreende o entendimento do autor sobre o destaque atribuído a momentos de sua prática pedagógica, dizendo que “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2005a, p. 09).

É fundamental para a construção do conhecimento a compreensão crítica do leitor e da sua visão de mundo. Assim:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2005a, p. 09).

Com uma proposta de incentivar alunos para a leitura, como o projeto “Li e Indico”, pretende-se fazer uso do diálogo, no sentido de dar voz aos leitores quando estes podem se colocar sobre o que leram. Nesse sentido, formam-se leitores com uma ação educativa, numa prática dialógica do ato de ler, que quer um leitor como elemento principal de uma prática pedagógica, sendo visto no seu todo como ser que pensa, age, reflete, analisa e decide. É tornar um leitor protagonista quando este indica o que leu para outros, de forma voluntária, livre e espontânea.

O aluno é convidado a conhecer a biblioteca através de pequenos avisos que lhe são entregues na portaria da escola, por professores e, também, pelas pessoas responsáveis pelo trabalho da biblioteca, no caso da regente da biblioteca ou do pessoal de apoio. Quando o aluno chega à biblioteca em busca de um livro, o mesmo é indagado sobre a sua preferência de leitura. Quando não consegue expressar o seu interesse, então se indica algo que pode passar pelas eventuais preferências relativamente aos diferentes tipos de estilos narrativos dos textos, como: o romance, a poesia, o conto, a novela e o suspense, entre outros.

O aluno, ao fazer a sua escolha de leitura, recebe uma peça instrumental (Quadro 03) para devolver, no momento da entrega do livro, a título optativo e voluntário, em que ele refere o porquê da indicação da leitura de tal obra, fazendo um breve comentário.

QUADRO 03 – Instrumental de registo de leitura dos livros no projeto “Li e Indico”.

<p>Biblioteca Manuel Batista</p> <p>Livro - título: _____</p> <p>Autor da obra: _____</p> <p>Gênero literário: () romance () poesia () humor () teatro () outros</p> <p>Por que indico? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fonte: registo da pesquisadora.

Em seguida, em torno de dois em dois meses, a escrita do aluno é digitada, posta a cópia da capa do livro (conforme Figura 07) e exposta num quadro que fica em frente à biblioteca para o conhecimento e divulgação das leituras. Com isso, pretende-se chamar a atenção de outros alunos para desejar ler determinada obra exposta, pelo seu encantamento da imagem vista, bem como do comentário escrito. Quando o aluno retorna para entregar o livro, traz consigo esse instrumental, criando-se, aqui, a oportunidade dele se colocar sobre a sua leitura. Uma leitura que foi uma decisão e uma escolha sua.

Assim, considera-se que essa estratégia pode resultar como um processo de chamada interessante, cativação e motivação dos alunos, pois a imagem diz muito no primeiro momento, sendo, depois, orientados, num segundo momento, para se atentar na parte escrita, como um complemento descritivo que pode focalizar no âmbito do enredo da narrativa

FIGURA 07 – Dois exemplos do Instrumental de registro de leitura de dois livros no projeto “Li e Indico”



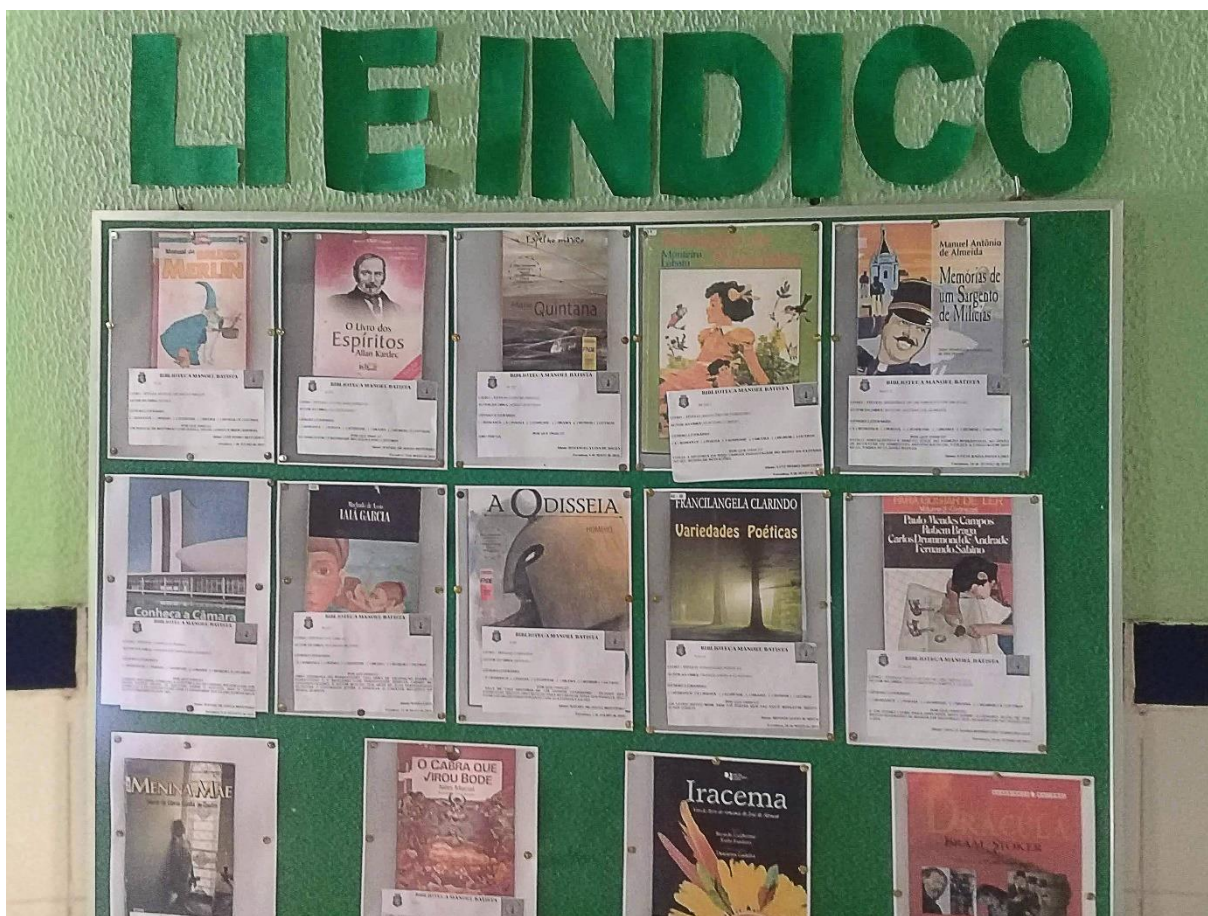
Fonte: registro da pesquisadora.

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. Assim, é exposta no flanelógrafo da escola a conjugação da representação fotográfica do livro em conjunto com o instrumental do porquê “Li e Indico” (Figura 08).

É na escola que, para muitas pessoas, é apresentado, pela primeira vez, o universo da leitura e do livro. É o primeiro contato com uma biblioteca, o que precisa, então, que as bibliotecas busquem

alternativas para encantar para o gosto e o prazer da leitura, no sentido de tornar o leitor empoderado de conhecimento e de uma atitude cívica proativa e consciente perante a humanidade e o meio envolvente. É nesse sentido que se pronuncia o “Manifesto da IFLA/ UNESCO sobre bibliotecas públicas” (IFLA, 1994, p. 1), quando refere que “a biblioteca pública – porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais”.

FIGURA 08 – Mural do Projeto.



Fonte: registro da pesquisadora.

No mesmo sentido, manifestam-se as “Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar” (IFLA, 2015). De acordo com esse documento, a biblioteca escolar é:

Um espaço de aprendizagem físico e digital, onde a leitura, o questionamento, a pesquisa, o pensamento, a imaginação e a criatividade são centrais para conduzir o estudante na sua trajetória da informação para o conhecimento, em direção ao seu crescimento pessoal, social e cultural (IFLA, 2015, p. 19).

Desse modo, a biblioteca tem um papel importante no desenvolvimento educacional do cidadão, sendo que, no contexto escolar, as bibliotecas escolares enfrentam um desafio fundamental perante o aluno, sendo que o seu principal público é a comunidade de alunos da instituição em que está inserida. Daí o compromisso da biblioteca Manuel Batista, do CEJA, assim como do Projeto “Li e Indico”, que se propõe a realizar uma mediação e promoção da leitura para os alunos do ensino fundamental e médio, contribuindo para a melhoria das aprendizagens e dos resultados deles. Campello (2015) coloca que tais ações podem ser compreendidas em diversas dimensões:

Como instrumento de aprendizagem contínua e autoeducação, de aperfeiçoamento da linguagem, de experiência estética, de antecipação e ordenamento de vivências emocionais, além de fator de desenvolvimento do espírito crítico, da personalidade, da capacidade de partilhar experiências, de domínio de questões éticas, morais, sociais e políticas, dentre outros (Campello, 2015, p. 21).

O Projeto “Li e Indico” é uma prática leitora realizada por meio da biblioteca escolar que quer promover a educação reflexiva, através do encantamento pela leitura, como também tornar o educando competente em informações e com uma visão crítica por meio do ato de ler. Conforme refere Freire (2005b), a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, ou seja, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

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 até outubro de 2018, sendo que essa mesma aluna foi homenageada pela passagem do Dia do Estudante.

Importante perceber o interesse do aluno pelo mundo da leitura, mediante os seus comentários, como, também, a maneira como se comportam frente àquilo que leram e a escolha de cada um na sua singularidade, nos seus gostos. Desse modo, apresentam-se, no Quadro 04, alguns dos relatos e das escolhas de alguns dos alunos envolvidos no Projeto “Li e Indico”, que trazem pedaços das suas relações e emoções com o objeto livro.

Os relatos foram categorizados por leitor para designar o gênero masculino ou feminino. Foi numerado cada um e a repetição da numeração indica que se trata do mesmo leitor. Mesmo sendo o número de leitor masculino maior que o feminino, há uma leitora que buscou várias leituras, como é o caso da Leitora 2, que efetuou a leitura de 4 livros enquanto o Leitor 8 leu 3 livros.

Depois, percebe-se que a escolha pela leitura é algo muito subjetiva, sendo que, nesta amostra, o gênero literário mais buscado foi o romance (com 6 livros), ficando a poesia e o conto em segundo lugar (ambos com 2 livros), observando-se, ainda assim, que há, nesta amostra, leitores para

todos os gostos (Quadro 05). Os relatos dos leitores são expostos para informar sobre o que trata a leitura do livro em questão, ou seja, uma breve síntese sobre o lido, mesmo que de forma muito sucinta e superficial, mas com o intuito de mostrar do que se trata e, assim, indicar ou orientar o novo leitor nas suas escolhas.

QUADRO 04 – Relações e emoções com o objeto livro.

<p>“Contos Folclóricos Brasileiros”, de Marco Haurélio. Indico porque conta um pouco das histórias que fazem parte da cultura do povo brasileiro. Para quem gosta de cultura, é bem indicado, além de ter lições de vida (Leitor 1).</p>
<p>“100 Fábulas Fabulosas”, de Millôr Fernandes. Trata-se de fábulas em que têm uma moral a qual podemos levar no dia a dia. Têm muitas histórias interessantes, as quais podem ser de muito interesse (Leitor 1).</p>
<p>“Manual do Bruxo Merlin”, de Walt Disney (Manuais Disney). É um livro divertido. Você aprende sobre signos, mágicas, têm jogos e fala também da mitologia grega, é infantil, mas muito bom para passar o tempo (Leitora 2).</p>
<p>“A Marca de uma Lágrima”, de Pedro Bandeira. Conta a história de uma garota que se apaixona pelo primo e o seu primo se apaixona por sua melhor amiga. Também fala sobre um assassinato de um rapaz que se apaixona pela personagem principal e tenta, a todo custo, conquistá-la até conseguir (Leitora 2).</p>
<p>“O Caso da Estranha Fotografia”, de Stella Carr. É um livro interessante, cheio de mistérios, e conta a história de forma que o leitor se sinta dentro da cena. Recomendo muito este livro (Leitora 2).</p>
<p>“Livro de Sonetos”, de Vinicius de Moraes. Indico porque há vários poemas interessantes, como temas do cotidiano: amor, beleza, egoísmo, mentiras, etc. São lindos, vale a pena ler cada um deles (Leitora 2).</p>
<p>“Nova Antologia Poética”, de Mário Quintana. Indico porque é interessante de ler. Tem poesias bonitas. Tem a poesia. “O Anjo Malaquias”; tem que ler para sentir (Leitor 3).</p>
<p>“Cinco Minutos. A Viuvinha”, de José de Alencar. Cinco Minutos é uma história sobre uma pessoa que não é boa em nada, mas que se apaixona e fica “viajando” na ilusão e à procura de sua amada (Leitor 3).</p>
<p>“Marcéu”, de Marcos Bagno. É um livro bem sensível, detalhado, como se tivesse sido bordado à mão, com todo o cuidado. Recomendo para quem aprecia amar e ter saudade (Leitora 4).</p>
<p>“Reinações de Narizinho - Volume 1”, de Monteiro Lobato. Indico porque não tem como não gostar dos contos de Narizinho; relembra muito a minha infância esse sítio do Pica-pau Amarelo. Muito bom! Meu filho adora ouvir essas histórias (Leitor 5).</p>
<p>“Boca do Inferno”, de Ana Miranda. Uma leitura adulta para quem quer experiências construtivas, também para quem gosta de suspense. É um pouco engraçado. Chama atenção para a leitura (Leitor 6).</p>
<p>“Amor Perdidos e Achados”, de Januária Cristina Alves. O livro conta a história do primeiro amor de uma adolescente. Indico porque é uma história que se repete na vida de muitos adolescentes e que se pode superar de decepções, por mais difíceis que sejam (Leitora 7).</p>
<p>“Pântano de Sangue”, Pedro Bandeira. Eu indico esse livro para quem gosta de mistérios, para quem tenta adivinhar o final da história (Leitor 8).</p>
<p>“Pais brilhantes/Professores fascinantes”, de Augusto Cury. Eu indico para pais e educadores que desejam formar filhos e alunos pensadores. Pessoas fortes que pensem no lado do próximo (Leitor 8).</p>
<p>“O Estudante. Baseado na história de uma geração em conflito”, de Adelaide Carraco. Esse livro é para aqueles que, possivelmente, têm um vício: drogas, cigarros, jogos, etc. O livro retrata como um vício maltrata as pessoas (Leitor 8).</p>

Fonte: registro da pesquisadora.

Essa tem sido uma prática do projeto “Li e Indico”, que, desde 2018, faz parte do currículo da

escola como uma produção do conhecimento na instituição. Assim, o fato é que o conhecimento gerado pela ciência está ligado à necessidade da sociedade, da comunidade, no caso, aqui, é uma escola para a formação de leitores, remetendo-se, dessa forma, a Santos (1993, p. 16), quando este diz que a “ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo”. Sobre o assunto, Bourdieu (2004, p. 102) salienta que “o conhecimento acontece na experiência coletiva e nunca na subjetividade individual”, pois o conhecimento científico só é verdadeiro se for reconhecido numa determinada comunidade.

QUADRO 05 –Quantidade de livros lidos por cada leitor/leitora.

GÊNERO/ MASCULINO	GÊNERO FEMININO
05	03
Leitor 1 – 2	Leitora 2 – 4
Leitor 3 – 2	Leitora 4 – 1
Leitor 5 – 1	Leitora 7 – 1
Leitor 6 – 1	--
Leitor 8 – 3	--
Total: 9 livros	Total: 6 livros

Fonte: registro da pesquisadora.

Assim, o projeto tem levado a motivar e fazer com que se tenha um grupo de leitores que buscam a leitura e, quando estes se expressam, escrevendo sobre suas leituras, estão a produzir um saber, mesmo que não seja um saber muito estruturado e elaborado. Parte da ideia central da “sociologia das ausências em que não há ignorância em geral nem saber em geral, pois toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (Santos, 2010b, p. 106).

O Quadro 06 demonstra o gosto literário dos alunos leitores e o saber que buscam. Quando os alunos trazem os seus escritos sobre a obra lida, produzem saberes que podem não ser científicos, mas que têm possibilidade de se tornarem numa diferente forma de conhecimento e, também, alternativa ao saber científico.

Segundo Santos (2010b), a ecologia de saberes não quer dizer a aceitação do relativismo, uma vez que deseja ser uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Significa dar “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber colocadas em disputas epistemológicas, com o objetivo de contribuir na construção de “um outro mundo possível”, ou seja, uma sociedade mais justa e democrática, assim como uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. Ao promover oportunidades para que haja um espaço de

leitura para todos na escola, pretende-se fazer com que o conhecimento seja gerado.

QUADRO 06 – Escolha de gêneros literários.

GÊNEROS LITERÁRIOS	N.º LEITURAS
Conto	2
Fábula	1
Humor	1
Romance	6
Poesia	2
Mistérios/suspense	1
Autoajuda	1
Outros	1
Total:	15

Fonte: registro da pesquisadora.

Essa ideia de Santos (2010b) vem corroborar com o caso do conhecimento escolar que se dá a partir da seleção de conteúdos em determinadas áreas do saber, e a instituição educacional lhes dar um significado histórico-social, tendo como consequência a valorização do conhecimento quando este se torna sinônimo de currículo, de ensino e de aprendizagem mediante um conjunto de disciplinas.

Assim, o conhecimento e a educação se entrelaçam e a escola define os seus percursos de aprendizagens a partir da determinação das disciplinas, áreas, projetos específicos e práticas, sejam estas quais forem, o que se traduz em currículo, como no exemplo do projeto “Li e Indico”.

É nesse contexto que o projeto aborda o currículo na construção do conhecimento produzido, como este tem se manifestado no espaço educacional. O conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido no que somos, no que nos tornamos, isto é, a nossa identidade e a nossa subjetividade. Conforme diz Silva (2000), o currículo, além de ser uma questão de conhecimento, é, ao mesmo tempo, uma questão de identidade.

Os relatos dos leitores e leitoras nas suas escolhas de leituras, com certeza, trazem a sua visão de mundo em que vivem de forma subjetiva, mas, também, de forma objetiva, conforme cada sujeito enxerga o seu mundo social. É o *habitus* de Bourdieu, uma vez que este é uma peça-chave para entrever o mundo social, pois, quando os alunos se posicionam com as suas reflexões, demonstram a visão de seu mundo.

Assim, em termos concretos, o Leitor 1 se reporta ao seu gosto pela cultura ao ler contos fabulosos que trazem lições de vida, ao ler as fábulas, pois estas também têm uma moral para a vida.

Já a Leitora 2, apresenta-se ser mais eclética no seu universo de leitura, pois refere que lê por diversão e gosta muito de romance, pois até entra nas cenas dos personagens dos livros e, também, é

uma apreciadora do mundo poético. Essa leitora é uma jovem amante da leitura, pois estava sempre em busca de uma nova leitura, tendo chegado a ler 21 livros na metade do ano de 2018. A pesquisadora chegou a presenciá-la, muitas vezes, conversando muito empolgada com os colegas sobre as suas leituras, revelando-se muito sonhadora e envolvida com a trama das suas leituras.

O Leitor 3 se revela de uma profunda sensibilidade, demonstrando gostar de poesia quando refere que “tem que ler para sentir”, a propósito da leitura de “O Anjo de Malaquias”, na obra “Nova antologia poética”, de Mário Quintana. Numa outra leitura, “Cinco minutos”, de José de Alencar, refere-se a uma personagem apaixonada que vive “viajando”, que sonha em encontrar um amor.

A Leitora 4 se coloca como alguém extremamente cuidadoso. Usa a metáfora da leitura de um “livro bordado à mão”, cujo significado pode ser de algo muito detalhado e rebuscado, revelando-se como alguém que ama e sente saudade.

O Leitor 5, ao ler “Reinações de Narizinho”, transportou-se para a sua infância, recordando vivências em um sítio semelhante ao do “Sítio do Picapau Amarelo”, tendo, ainda, socializado a sua leitura com o filho, como uma leitura saindo do muro da escola e atingindo o espaço da intimidade do lar.

O Leitor 6, ao ler “Boca do Inferno”, demonstra gosto pela leitura fantástica, suspense, mistério, e ainda percebe ser uma leitura adulta, que traz experiências construtivas. Esse livro é de uma autora cearense, Ana Miranda, mais conhecida no mundo acadêmico, pelo que, com certeza, foi uma oportunidade de se conhecer os seus escritos fantásticos.

A Leitora 7, ao ler “Amor achados e perdidos”, revela se encontrar como uma adolescente que passou por alguma decepção amorosa, mas que a superou.

O Leitor 8 gosta de ler mistérios, romance e autoajuda, como os que abordam a temática das drogas. Pelo que se percebe, é um leitor aguçado para assuntos de teor formativo da pessoa humana.

Frente a essas impressões, retoma-se o *habitus* trabalhado por Bourdieu (2018), que o conceitua a partir de um enigma tanto experiencial quanto sociológico.

De modo simples, o *habitus* enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser. Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros (Bourdieu, 2018, p. 77).

Cada um dos leitores busca encontrar algo que faça parte de suas histórias em suas escolhas, seja no romance, na poesia, no conto, no suspense ou outros estilos literários. Revela-se, assim, o seu lugar no mundo social, como quem ao ler “Reinações de Narizinho” se encontra com suas lembranças

da infância.

As escolhas de leitura revelam, também, o capital cultural de cada leitor, esse capital cultural que, para Bourdieu (2018), é, por exemplo, as formas de conhecimento; as preferências de gosto, estéticas e culturais; a linguagem, a narrativa e a voz.

O capital cultural revelado nas preferências de gosto é uma aquisição subjetiva de cada leitor que pode ser cultivada através da proposta do projeto “Li e Indico” na prática curricular da escola.

O projeto se coloca como uma ação pedagógica geradora de um capital cultural que, segundo Bourdieu e Passeron (2011; 1970 como citado em Bourdieu 2018) pode ser:

A ação pedagógica (AP) implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP (Bourdieu & Passeron, 2011; 1970 como citado em Bourdieu, 2018, p. 149).

Essa é a pretensão do projeto “Li e Indico”, cuja ação possa se tornar numa atividade permanente na escola, fazendo com que a biblioteca se torne mesmo numa ação educativa, própria de um ambiente de sala de aula, mas também para além desse espaço, para o exercício prazeroso da leitura e de libertação do estudante acrítico e pouco interessado, no sentido de se tornar um ser crítico, ativo e interventivo. Um ser com expressão própria a propósito da sua capacidade de interpretar as leituras a partir das suas multivivências, expressando-as e alargando-as para novos horizontes.

A leitura pode fazer uma escola nova, um aluno novo, mas isso não ocorrerá de um simples ato mecânico, pois é um processo contínuo, que culmina como um parto, sendo sempre algo mais difícil e complexo do que simples e fácil, sempre conectado e inter-relacionado às experiências marcantes da nossa vida (Freire, 1997).

Por isso, é importante tornar os alunos sujeitos de sua história, dando-lhes voz no seu processo de aquisição do conhecimento. Quanta lindeza se apresenta no ato de um jovem fazer a sua escolha pelo que pretende ler e depois se expressar sobre o seu ato de leitura, transformando esse processo numa nova aprendizagem, ancorada no seu mundo, mas lhe dando ou transportando-o para novos mundos que se conquistam e se reconstróem. É isso no respeito pleno da sua medida, das suas possibilidades, que vão, de forma progressiva, alastrando e ganhando uma outra dimensão da leitura do mundo que o circunda e o envolve.

Torna-se a esperança na construção de uma sociedade nova, de um mundo novo, pois remete para o acreditar em uma sociedade sem exploradores nem explorados.

É a sociedade em que nenhum homem, nenhuma mulher, nenhum grupo de pessoas, nenhuma classe

explora a força de trabalho dos outros. É a sociedade em que não há privilégios para os que trabalham com a caneta e só obrigações para os que trabalham com as mãos, nas roças e nas fábricas. Todos são trabalhadores a serviço do bem de todos (Freire, 2005, p. 68).

Os nossos alunos têm o seu potencial, são detentores de saber e têm o direito ao saber, precisam ser instigados “a saber melhor o que já sabe e de saber o que ainda não sabe. [...] Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 2005b, p. 69).

Viajar lendo, conhecer culturas lendo, aprender lendo, fazendo uso da prática da leitura para aprender e, ao mesmo tempo, ensinar. Aprendem lendo e ensinam quando socializam suas leituras, torna-se um jogo de trocas em que se aprende e se ensina. “Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina” (Freire, 2005b, p. 71). Adquire-se conhecimento, “mas isso que ganhamos não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos” (Freire, 2005b, p. 71).

O desafio do ato da leitura não é ler por ler, mas é desafiar a ler e escrever, ler e depois escrever os motivos da indicação da leitura, é fazer uso da prática e da teoria numa ação de unidade. Como refere Freire (2005b, p. 77), “não há prática sem teoria nem teoria sem prática”. É, assim, interpretar o mundo através de sua leitura, buscando entender o que há escondido nas entrelinhas e, dessa forma, observar, analisar a sua prática. Já a exposição dos escritos e imagens das obras lidas do projeto é uma forma de avaliação da prática, pois não é possível praticar sem avaliar a prática. De fato, “avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática” (Freire, 2005b, p. 83).

Entende-se que a prática da leitura, de forma crítica, quando há o interesse, faz surgir o desejo de ler e conhecer. A leitura se torna sedutora à medida que leva o outro a querer ler determinado livro a partir dos relatos e da imagem da capa do livro divulgado, que transporta os sujeitos para imaginários que surgem de suas aspirações e anseios. Os livros podem ser portas abertas para que as mesmas tenham reais possibilidades de se concretizarem e abrirem-se ao mundo. O mundo se abre pelos livros e as oportunidades surgem pela capacidade que os mesmos permitem aos sujeitos desenvolverem.

4.4.2. *Círculo de construção de paz no CEJA*

O círculo de construção de paz surgiu como uma atividade interventiva da pesquisadora e, a princípio, foi chamado de “Projeto Escuta”, com o objetivo de ouvir o aluno e dar-lhe voz, no sentido de

ampliar a convivência no espaço escolar.

Daí, foi feito um convite a um grupo de pessoas que trabalham com o círculo de construção de paz, e o mesmo, de forma voluntária, prontificou-se a ajudar na dinâmica de fazer acontecer na escola. Por que círculo?

O círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente. O processo cria um espaço à parte de nossos modos de estarmos juntos. O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele (Boyes-Watson & Pranis, 2011, p. 35).

De acordo com o Boyes-Watson e Pranis (2011), o espaço do círculo é projetado para ajudar a si a ir em direção ao seu melhor eu ou verdadeiro eu, de onde quer que esteja. O mesmo tem origem indígena, pois o círculo, como símbolo, expressa uma visão de mundo, uma maneira de entender como ele funciona.

A metodologia dos círculos indígenas transmite os seguintes ensinamentos: “tudo está interconectado; embora tudo esteja conectado, há partes distintas, e é importante que estejam em equilíbrio; cada parte do universo contribui para o todo e é igualmente valiosa” (Boyes-Watson & Pranis, 2011, p. 37).

Pensando em se ter uma comunidade escolar saudável, em que todos se sintam conectados e respeitados, colocou-se o desafio a diante. Para tanto, o primeiro “Círculo de Construção de Paz”, para o CEJA, tem como finalidade trabalhar em cada ser participante da comunidade o ato de ouvir e perceber a si e ao outro em suas muitas problemáticas, e que, muitas das vezes, o seu problema é também o do outro. A mesma surgiu como uma proposta interventiva da pesquisadora no sentido de perceber a aceitação por parte dos participantes no exercício de se conhecer e conhecer o outro.

A organização começou com duas reuniões de planejamento: na primeira, o grupo de três pessoas foram até a escola para conhecer o ambiente escolar e ter um diálogo com a pesquisadora no sentido de entender qual era a proposta. A segunda reunião foi para organizar data, material necessário do dia do encontro e qual a questão inicial para ocorrer o círculo. Para que este ocorresse, sentiu-se a necessidade de ouvir o aluno, saber o seu interesse. Então, foi elaborada uma enquete, denominada “Enquete escuta”, com três questões para que se fizesse uma opção sobre o que gostaria de falar e ser ouvido no círculo de construção de paz.

Assim, foram distribuídos entre os alunos 110 enquetes (Quadro 07), destas, 82 foram respondidas e 28 não foram devolvidas. Quanto à resposta da enquete: a escolha dos temas a serem

escolhidos quanto ao tema de interesse – primeiro, a família, e, em segundo, a escola. Sobre a questão do que saber para ser um ser humano melhor: saber dialogar na família e, depois saber qual a sua vocação.

QUADRO 07 – Enquete “Escuta no CEJA”.

PROJETO ESCUTA NO CEJA	
O CEJA vai organizar Rodas de Escuta visando ampliar a convivência entre os alunos, ouvir suas necessidades e dar voz a elas, na medida do possível.	
Uma das metodologias que serão utilizadas são os “Círculos de Construção da Paz”.	
Um círculo de construção de paz, de forma bem resumida, é uma roda formada por pessoas que buscam, através do diálogo, alcançar um determinado propósito. Este formato espacial simboliza a liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. É de suma importância que as pessoas sentem em círculo. Este arranjo permite que todos se enxerguem e prestem contas- assumam suas responsabilidades para com o outro, frente a frente. Para que possamos nos preparar bem e que estes círculos atendam essas necessidades, precisamos lhe ouvir primeiramente. As perguntas abaixo visam isso. Escolha quantas alternativas quiser e, se desejar, ao final pode se identificar.	
Assinale com um V no item escolhido:	
1)	Que temas lhe interessam mais?
a.	Escola
b.	Família
c.	Trabalho
d.	Vida
e.	Outros (especifique) _____
2)	O que você gostaria de saber para ser um ser humano melhor?
a.	Saber dialogar na família
b.	Saber se apresentar numa entrevista de emprego
c.	Saber assumir o seu Verdadeiro Eu
d.	Saber qual a sua vocação
e.	Saber dizer não
f.	Outros (especifique) _____
3)	O que faria você participar de um círculo desses:
a.	O desejo de me desenvolver
b.	A necessidade de me preparar melhor para o futuro emprego
c.	A necessidade de me preparar melhor para a vida
d.	Curiosidade
e.	Minha necessidade de aprender
f.	Outros(especifique) _____

Fonte: registros da pesquisadora.

Em relação a participar de um círculo: a necessidade de se preparar melhor para a vida e a sua necessidade de aprender. Mediante o resultado da enquete, partiu-se para planejar a data, o horário, fazer inscrição dos participantes, sala ideal para ocorrer o círculo e divulgar o resultado da enquete. Foi determinada a data e preparou-se a ficha de inscrição para ser feita na biblioteca com a regente. Foi lançado, então, o convite para participar (Quadro 8).

Este ficou afixado em vários ambientes da escola, para que todos pudessem tomar

conhecimento, além deste, havia o convite pessoal por parte da pesquisadora, que interpelava os alunos e explicava melhor, tirando dúvidas e afirmando que seria um momento de muito conhecimento de si e de conexão escolar, isto é, levando-o a um sentimento de pertença com a sua escola e muito mais de forma positiva para o desenvolvimento social, emocional e moral, além do desenvolvimento físico e mental. Começaram as inscrições, e 33 alunos se inscreveram até o dia 22/05, então, nesta mesma data, fez-se um contato telefônico com o aluno, confirmando sua presença no dia 23/05.

QUADRO 08 – Convite “Círculo de Construção de Paz”.

Participe do primeiro círculo de construção de paz no CEJA/JOSÉ WALTER

DIA-23/05/2019- QUINTA-FEIRA ÀS 14H

INSCRIÇÃO NA BIBLIOTECA OU NA COORDENAÇÃO

Este círculo de construção de paz é resposta a enquete escuta aplicado e teve como resultado os seguintes temas mais solicitados pelos alunos:

ESCOLA
SABER DIALOGAR NA FAMÍLIA
NECESSIDADE DE APRENDER E A NECESSIDADE DE ME PREPARAR MELHOR PARA A VIDA.

Será uma experiência enriquecedora, venha participar!

“UMA PESSOA É UMA PESSOA POR MEIO DE OUTRAS PESSOAS”.

Fonte: registros da pesquisadora.

No dia 23/05, no turno da manhã, fez-se a arrumação da sala de informática de modo que se fizesse um círculo, colocaram-se as mesas encostadas na parede, separou-se o material necessário, como: folha de ofício, lápis de cor, giz de cera, revistas, tesouras, cartolinas para os crachás, livros de temas positivos, flores colhidas no jardim da escola, fita colorida, etc. E, também, pensou-se em um lanche diferente para atrair o aluno a estar nesse momento, o que foi providenciado pela coordenação.

No dia 23/05, à tarde, as duas facilitadoras do círculo chegaram e foram concluir a arrumação, colocou-se um tapete no centro da sala e, sobre este, alguns objetos. Aos poucos, os participantes foram chegando e procurando se sentar em algum lugar, os quais receberam um pedaço de cartolina em formato de crachá e uma canetinha colorida para colocar o seu nome.

Presentes estavam 18 alunos, 05 professores, 02 facilitadoras e a pesquisadora. Fechou-se a porta, deixando um aviso na mesma – “estamos em reunião”, isso foi necessário para que não houvesse interrupção.

A princípio, percebeu-se certa preocupação por parte de quem já estava na sala (observação da pesquisadora). Eis o que foi dito por alguns participantes: “por que fechar a porta?”, “o que será que vai acontecer”, “será uma sessão espírita? (risos)”.

A pesquisadora apresentou as facilitadoras, abordou sobre a enquete realizada e sobre a expectativa do momento que estava por acontecer. As facilitadoras começaram a condução da vivência do círculo de construção de paz, conforme a prática do círculo:

Os participantes sentados em um círculo; uma peça no centro, que cria um foco central para os participantes; uma cerimônia de abertura que marca o início de um espaço especial do círculo; um objeto, chamado de objeto da palavra, que é passado de pessoa para pessoa, a fim de regular o fluxo do diálogo (quem fala e quando); uma cerimônia de fechamento que marca o final de um espaço especial do círculo (Boyes-Watson & Pranis, 2011, p. 37).

Sentar-se em círculo é importante para que todos se enxerguem e seja uma forma de comprometimento com o outro, dando ideia de igualdade e conectividade. A peça no centro foi um tapete e algumas peças como livros de títulos sugestivos sobre o tema família, escola, papéis coloridos, tesouras, revistas, flores e um cachorro de pelúcia.

A cerimônia de abertura e de fechamento marca o círculo como um espaço sagrado. Nesse momento, colocou-se a importância de cada um estar presentes com eles mesmos e um com o outro, diferente de uma reunião ou grupo comum. O que se falaria ali, ou acontecesse ali, deveria ficar ali, até porque é interessante se centrar, estar presente completamente no grupo, não se distrair e ouvir, de forma atenta, os valores do eu verdadeiro de cada um. Isso se faz importante para que se tenha um espaço seguro de fala, o que é adotado em consenso com os participantes. Após a fala sobre os princípios do círculo, foi feito um breve momento de respiração para que todos relaxassem e entrassem no círculo mesmo.

O objeto da palavra utilizado foi uma régua escolar, esta ia passando de mão em mão enquanto se batiam palmas e, ao pará-las, a quem estivesse em poder do objeto seria dado a palavra, naquele momento, toda escuta era para quem iria falar. O fato de alguém estar com o objeto não quer dizer a obrigatoriedade de falar, a palavra ou o silêncio é uma livre decisão de quem está no círculo. Antes, a facilitadora explicou o porquê de o objeto ser a régua, colocou que a régua serve para medir, mas ali, naquele momento, nada seria medido em suas histórias, emoções e sentimentos.

A pergunta ou tema norteador dada para o grupo foi focada sobre os sentimentos em relação aos seus relacionamentos em família, suas experiências e o compartilhamento de suas histórias, no sentido de se discutir o que se pode melhorar.

A cerimônia de fechamento trouxe um sentimento de muita ligação um com o outro, muita confiança, e cada um saiu fortalecido após ter tido a oportunidade de falar e ser ouvido com atenção, sem julgamentos, sem interrupção. Após as falas, a facilitadora se colocou agradecida, pois aquele momento era de muita troca, cada história tem um pouco da história do outro e isso ajuda cada um a liberar seus sentimentos e emoções. Ao término, fez-se uma fotografia com todos junto à peça do centro.

O círculo foi iniciado às 14h e finalizado às 17h30min. Vale ressaltar que nenhum participante quis se ausentar antes, sendo isso considerado muito salutar, pois a resposta dos alunos e professores ao momento final foi de muita interação, conexão consigo e com o outro.

— Senti-me importante, tive coragem de falar o que nunca falaria (Aluno).

— Pela primeira vez fui ouvido de verdade (Aluno).

— Ouvido a história dele, me senti encorajado a falar (Professor).

— Precisamos de mais momentos desses aqui (Aluna).

O círculo é uma ferramenta simples, é uma construção de confiança e abertura para o estabelecimento de um relacionamento seguro, gerando uma conscientização profunda entre os participantes. “Eles descobrem como suas jornadas humanas, por mais diferentes que possam ser, incluem mesmo assim, experiências, medos, expectativas, sonhos e esperanças que são similares” (Boyes-Watson & Pranis, 2011, p. 45).

O fato é que o círculo de construção de paz gerou para aquele grupo que participou um momento de muita conexão mesmo ou melhor confiança, primeiramente, em si mesmo para expor seus sentimentos, emoções e, depois, a confiança estabelecida no coletivo e, o melhor, com o desejo de quero mais, como a escola pode ir além do mero conhecimento conteudista e fazer desse espaço um momento de se aprender a ser humano, isso também é conhecimento.

4.4.3. Constelação familiar no CEJA pesquisado

A constelação é realizada na escola como uma atividade de intervenção da pesquisadora após ter ocorrido um círculo de construção de paz em maio de 2019 e, naquele momento, estar muito clara a necessidade de se trabalhar os relacionamentos familiares que tanto desequilibram as vidas.

A constelação sistêmica é um método psicoterápico desenvolvido pelo Alemão Bert Heelinger (1978), estuda as emoções e energias que, consciente e inconscientemente, acumulam-se no decorrer da história de cada indivíduo, então, busca compreender e reverter os aspectos negativos ocorridos.

A constelação familiar, através de um desenho vivo, energético e sensorial, poderá acabar

com os emaranhados familiares inconscientes e, assim, chegar a uma ação nova e libertadora.

Segundo Bert Heeling (Constelação Familiar, 2021), mais de 50% dos nossos problemas são de origem sistêmica, então, em muito a constelação familiar poderá ajudar as pessoas a se libertarem de amarras da vida.

A constelação no CEJA tem como finalidade trabalhar as relações familiares que geraram emoções negativas e que, consciente ou inconscientemente, são obstáculos para o crescimento do ser humano. Então, propõe-se a reunir um grupo para se vivenciar a experiência da constelação em busca de entender determinadas ações, sentimentos, emoções de nossos relacionamentos com o pai, a mãe, irmão ou irmã e com os seus antepassados.

Aconteceu na escola no dia 29/10/2019, no turno da manhã, um movimento em direção à vida, através da constelação familiar sistêmica. Foi feito um convite para uma professora, amiga da rede estadual, para a possibilidade de realização da constelação familiar no CEJA, pois na escola que trabalha isso já faz parte das suas atividades. Ela, então, articulou um constelador, pessoa capacitada para tal.

Antes de acontecer a constelação (Figura 09), fez-se uma preparação na escola, no sentido de sensibilizar alunos e professores para participarem. Houve 15 dias de divulgação e sensibilização, isso através de cartazes colocados em locais estratégicos da escola e, ainda, com o convite pessoal aos alunos, professores e funcionários diretamente pela pesquisadora. Para acolher os alunos nesse dia, foi organizado um lanche para ser servido antes, a direção, juntamente com a coordenação, apoiou os organizadores. Às 8h, chegaram à escola a equipe responsável pela aplicação da constelação, eram três pessoas: um constelador e duas professoras de apoio.

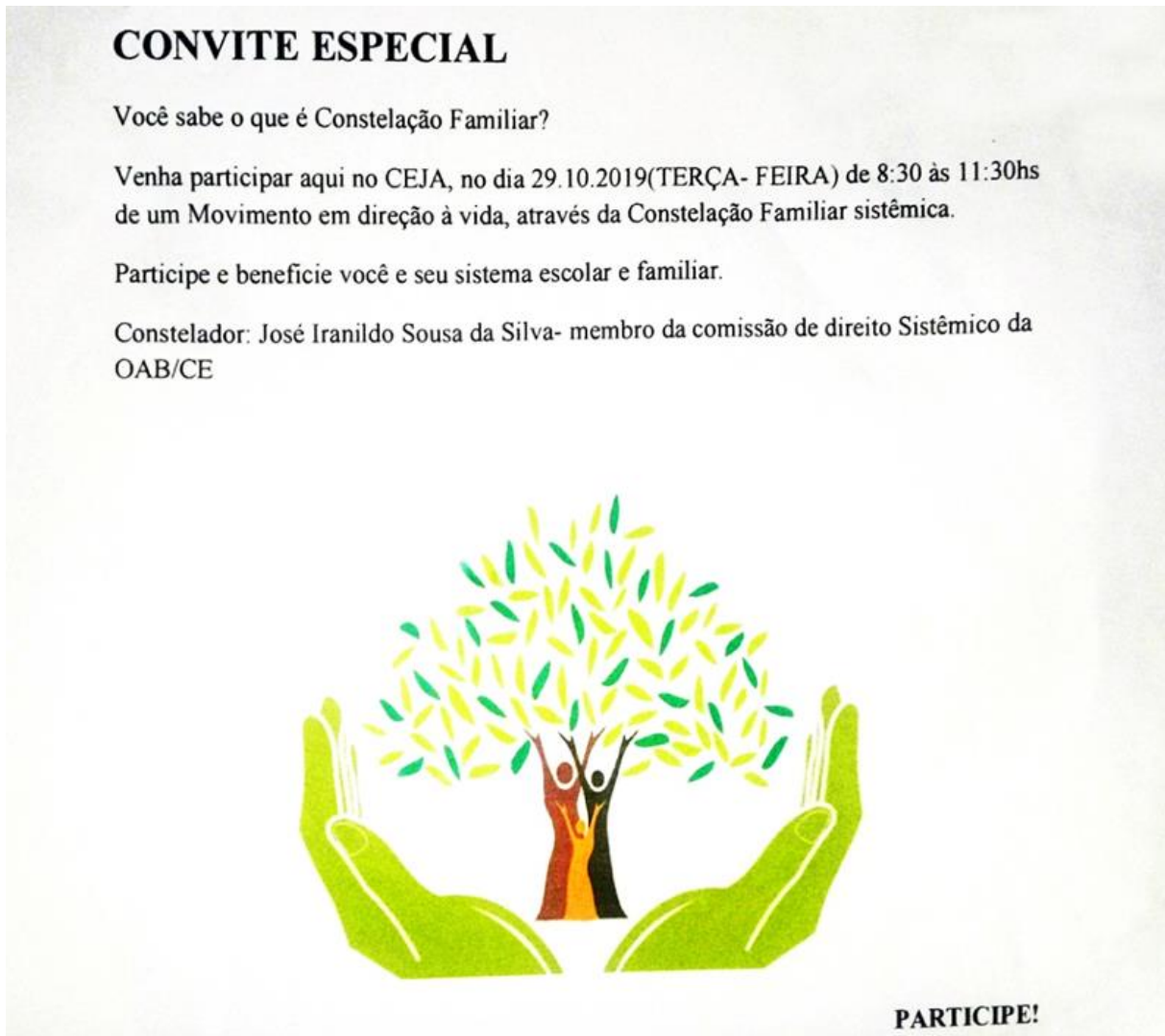
A sala disponível para a constelação foi a sala de informática, esta foi adequada pela pesquisadora sob o auxílio do servidor da escola, montou-se a sala de forma que houvesse um círculo. A sala para o momento da constelação deveria estar fechada, então, colocou-se um aviso na porta para que ninguém atrapalhasse o andamento. Interessante que, ao entrarem, as pessoas liam e algumas manifestavam certa preocupação com isso, houve comentário como: “estou com medo”, “o que será que vai acontecer?“, havia, assim, certa preocupação, pois se tratava de algo novo e, ao mesmo tempo, tinha um ar de curiosidade.

O convite é um chamamento para participar da constelação familiar de forma bem direcionada, a imagem de uma árvore e de uma família, lembrando às pessoas de suas origens e raízes.

Ao estarem todos acomodados na sala, sentados em círculo, fez-se uma breve apresentação

da equipe que iria conduzir a constelação, deu-se ênfase ao fato de a porta estar fechada e tomou a palavra o constelador e, em seguida, as professoras de apoio. Estes se apresentaram e abordaram o tema constelação familiar, falando de como ocorre e o seu efeito.

FIGURA 09 – Convite para constelação.



Fonte: registros da pesquisadora.

Mediante a conversa sobre a história familiar que as pessoas têm e trazem, os sofrimentos, as emoções negativas adquiridas, perguntou-se quem gostaria de constelar, isto é, participar da constelação como voluntário. Um professor se colocou para constelar seus pais e uma irmã, pois se sentia mais próximo de sua mãe e sentia-se distante do seu pai; então, foi posta algumas cadeiras no centro do círculo e, pouco a pouco, esse mesmo professor escolheu ali quem representaria sua mãe, seu pai e sua irmã. Daí, o constelador ia fazendo o movimento da conversa com perguntas, no sentido de que pudesse fluir o consciente e o inconsciente de suas relações. Uma pergunta inicial era o porquê

da escolha daquelas pessoas para representar seus pais, a resposta foi que via naquelas pessoas algumas características de seus pais e de sua irmã.

A constelação aconteceu com muito diálogo. É interessante que, quem está representando, vive, intensamente, como se fosse real, até que chega um momento que finaliza a constelação e se faz uma conclusão, deixando claro que o vivido ali não se tratou de encenação, deu-se uma oportunidade, de alguma forma, para se conhecer a si e ao outro no sentido de ver o que está por trás de seus relacionamentos mal resolvidos e, assim, poder resolvê-lo.

O tempo programado seria até 11h30min, mas ultrapassou além das 12h, e o que se percebeu é que os participantes ouvintes permaneceram até o final da constelação.

Os comentários dos alunos, professores e funcionários foram um termômetro para se sentir a constelação familiar e ter sido uma ação que favoreceu o conhecimento sobre os emaranhados da vida familiar e o quanto isso impede, em muito, o crescimento pessoal.

- Que bom isso professora (Aluno 1).
- Quero constelar a minha família (Aluno 2).
- Nunca havia ouvido falar sobre constelação familiar (Professor 1).
- Isso me fez sentir mais leve” (Professor 2).
- Quando teremos outros momentos como este? (Aluno 2).

As falas demonstram satisfação – “que bom isso professora (A1); sentimento de leveza – “isso me fez sentir mais leve (P2); desconhecimento sobre constelação familiar – “nunca havia ouvido falar sobre constelação familiar” (P1); desejo de outros momentos de constelação na escola – “quero constelar a minha família” (A2); “quando teremos outros momentos como este?” (A2).

Houve a participação de 17 pessoas, sendo 05 professores e 12 alunos, dentre os quais 02 professores foram voluntários na constelação, a participação da pesquisadora na constelação e 01 aluna, os demais foram observadores da constelação.

Essa ação trouxe muitas contribuições para os participantes da constelação, tais quais: coragem de se expor com todas as suas histórias familiares e pessoais; abertura para se perceber determinada situação, valorizar cada papel desenvolvido pelos membros.

Essa foi a primeira constelação ocorrida na escola, e ficaram muitas perguntas e desejos de que haja outras, ficou a certeza da necessidade desses momentos, pois se trata de uma abordagem de conhecimento da história pessoal de cada um, e que, muitas vezes, as pessoas não e conhecem determinadas atitudes de como são e agem.

Interessante que as pessoas (alunos, professores, funcionários e a gestão) que não estiveram

na constelação ficaram, também, curiosas para participar no próximo momento, devido aos comentários dos participantes. Ficou certo de ter outra constelação para o ano de 2020, mas, não foi possível, pois, ao começar o ano letivo, logo veio a pandemia da covid-19 e tudo parou presencialmente.

4.4.4. Encontros linguísticos e literários

Os “Encontros Linguísticos e Literários” surgem como uma proposição de uma professora de língua portuguesa juntamente com a professora regente da biblioteca da escola, isto é, a pesquisadora, com o objetivo de despertar a comunidade escolar para o gosto da leitura, por meio de atividades culturais.

O tema para o primeiro encontro linguístico foi “A escrita de autoria Feminina”. Pensamos em tornar público os escritos das professoras escritoras do CEJA para a comunidade.

O projeto “Encontros Linguísticos e Literários”, com o tema “A escrita de autoria feminina”, tem como finalidade divulgar os escritos femininos das professoras da escola, trazendo suas obras para apresentar e, assim, divulgá-las. Dar oportunidade e voz ao gênero feminino através de sua escrita e, principalmente, valorizar o trabalho da mulher, bem como mostrar à comunidade escolar o que estas têm produzido.

O propósito de divulgar a escrita feminina parte da ideia de fazer um encontro em que se colocasse a escrita da mulher em destaque. Então, começou-se com as mulheres da escola e uma convidada para relatar a sua experiência com a leitura em um projeto com adolescentes e jovens em sua própria casa, em um bairro da periferia.

O tema “Escrita Feminina” já estava definido, a data ficou acertada para 12/11/2019, então, agora, seria preciso fazer os contatos com alguns nomes de professoras escritoras da própria escola para convidá-las a participarem, trazendo os seus escritos para apresentar. Foi feito o convite para duas professoras: uma estava afastada para o doutorado, outra estava aposentada, e haveria a participação, também, das professoras idealizadoras dos encontros linguísticos literários. Também foi convidada uma outra escritora de fora da escola.

Foi elaborado um *banner* para a escola que identificasse esse evento, com a ideia de que o mesmo seria apenas o primeiro, então, solicitou-se a direção para providenciá-lo, criou-se a arte e, assim, foi mandado confeccionar. Foi solicitado apoio na organização de outros colegas professores no sentido de divulgar em sala de aula, entregando pequenos convites acompanhados com doações de livros, chocolates e, também, na preparação da decoração do dia. O folder do evento continha

informações como: a programação, o título, a data, o local e um lembrete para motivar a participação do aluno, concedendo-lhe um ponto em uma avaliação do mês (Figura 10).

FIGURA 10 – Capa do folder - Encontros literários.



CEJA
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
José Walter
UMA ESCOLA DIFERENTE

ENCONTROS
LINGÜÍSTICOS
E
LITERÁRIOS

A ESCRITA de autoria FEMININA
1

Data: 12/11/2019
Local: SALA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS
(PORTUGUÊS E EDUCAÇÃO FÍSICA)

**Sua Participação vale um ponto em uma avaliação do mês!*

Fonte: registros da pesquisadora.

A organização e decoração da sala foi feita no dia anterior com os professores e professoras do turno da tarde e noite, com o apoio da coordenação. Preparou-se a sala. As portas e janelas de vidro foram vedadas com papel madeira para que, no dia seguinte ao evento, houvesse uma surpresa ao adentrar a sala.

A programação do evento ocorreu em dois horários: manhã e tarde, para contemplar um número maior de alunos. Pela manhã, começou às 9h, com uma acolhida aos participantes – alunos, professores e visitantes, pela professora de português, idealizadora do evento. No turno da manhã estiveram presentes:

- a Professora 1 – professora do CEJA, doutoranda em Literatura na UFC, apresentou a “Presença Feminina no Ciclo do Boi da literatura de Cordel de José Costa Leite”, esse trabalho se tornou um livro, fruto da dissertação de mestrado da professora.
- A Professora 2 – regente de multimeios do CEJA e doutoranda em Ciências da Educação pela UMinho, Portugal, em cotutela com a UFC, apresentou o “Projeto Li e Indico”, como resgate leitor do aluno no CEJA e, também, fez uma breve apresentação de suas publicações com a mostra dos escritos em exposição.
- A Professora 3 – educadora de linguagens e códigos da SEDUC e Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) (atualmente, mestranda em Letras pelo PROLetras, na Universidade do Rio Grande do Norte) apresentou sua participação na coletânea literária “Nós para o Brasil Rio 2019”, com a publicação da poesia “Poesia para Tardes Ensolaradas”.

Turno da tarde prosseguiu a partir das 15h, com a presença das escritoras:

- Escritora convidada – fundadora da biblioteca Papoco de Ideias, que fica em um bairro da periferia de Fortaleza, em sua própria residência, e em muito tem contribuído para a formação de crianças e jovens leitores. Falou da biblioteca e sua obra “Escritos Periféricos”.
- Professora 4 – aposentada, educadora e escritora, apresentou os seus escritos sobre literatura infanto-juvenil e uma pesquisa sobre Maria Firmino dos Reis – marco inicial da literatura negra feminina no Brasil.

Em todo início de atividades, havia uma apresentação artística, com alunos e/ou professores convidados a participarem com um número artístico.

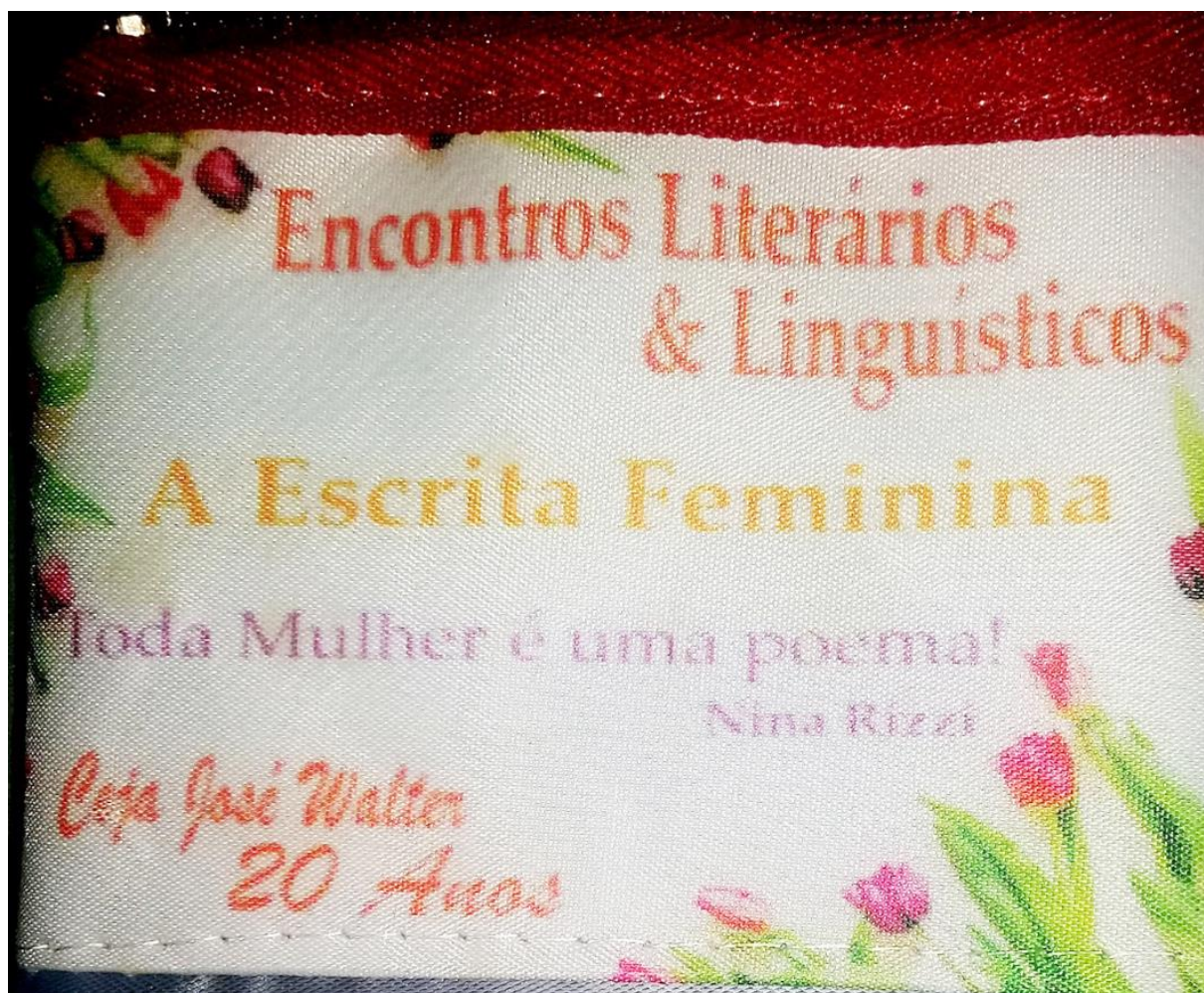
Há um roteiro para as atividades do dia, delegando as ações e participações do evento, com a formação da equipe de apoio (professores), quem faz abertura do evento, entrega os folderes, a lista de

frequência, quem controla o som e o computador no repasse dos *slides*, quem anuncia cada escritora, as participações artísticas, entrega de brindes e animação do sorteio.

Ao término das apresentações de cada turno, para motivar a participação dos alunos e demais participantes, foi dado aos mesmos alguns fragmentos de textos para que lessem e, assim, pudessem participar dos sorteios de livros e entrega de brindes, encerrando cada turno com um lanche (suco, café, água, bolo e biscoitos). Foi entregue, também, para cada escritora uma lembrança de participação. Já para as apresentadoras, foi entregue um certificado de menção honrosa e um mimo (uma bolsinha com lápis, caneta borracha e uma caneca com chocolates).

Esse mimo (Figura 11) é uma bolsinha e está escrito “Toda mulher é um poema”, da escritora Nina Rizzi – escritora ativista dos movimentos feministas da periferia de Fortaleza, foi uma homenagem à escrita feminina, é um neologismo para dar ênfase ao papel protagonista da mulher escritora.

FIGURA 11 – Bolsinha dada aos participantes.



Fonte: registros da pesquisadora.

A observação sobre a participação é para incentivar o aluno a está presente no evento, e

sempre funciona. Esse encontro teve a participação de 42 alunos, sendo 22 no turno da manhã e 20 alunos no turno da tarde.

O que fica muito presente em um evento como esse é o cuidado em cada detalhe, acolher convidados, alunos e perceber, ainda, o brilho nos olhos de alunos interessados nas histórias, na participação de todos, funcionários que preparam lanches, o ambiente limpo, a decoração linda, a portaria encaminhando os participantes até a sala, enfim, a participação de muitos para que se faça algo bonito e de qualidade (registro da pesquisadora).

Esse painel da parede (Figura 12) é apresentação de cada apresentadora com sua foto, as rosas ao lado foram confeccionadas a mão por uma professora da casa, que as fez com muita habilidade, a mesa arrumada pela própria com toalhas de festa e os mimos (bolsinhas personalizadas do encontro com lápis, caneta, apontador, livros em sacos de presentes, copos com chocolates e as bolsinhas personalizadas e os certificados de menção honrosa para cada apresentador e para quem esteve participando da decoração, no apoio), isso tudo fez diferença aos olhos de quem viu, atraiu os alunos e estes se sentiram importantes.

FIGURA 12 – Painel e decoração do ambiente.



Fonte: registros da pesquisadora.

Salienta-se, também, o protagonismo do professor para conduzir a aprendizagem aos alunos, essa foi uma atividade desenhada, organizada e executada pelos professores, fazendo, assim, o currículo acontecer de forma leve e, o melhor, carregado de sentidos e significados para os alunos que têm acesso à leitura e são motivados a ler e, também, escrever, através das experiências contadas.

O fato de o aluno estar diante de uma escritora dá uma dimensão da possibilidade que cada um tem. Na maioria das vezes, fala-se de grandes escritores da literatura, mas estes estão distantes da realidade da pessoa. Mas, quando se depara frente a frente com um livro de uma professora que está ali, no dia a dia com a pessoa, é diferente.

A experiência do trabalho da escritora visitante com crianças e jovens através da biblioteca comunitária e o resultado positivo na formação de leitores veio acrescentar para motivar os alunos do CEJA, no sentido de desejar, buscar os livros da biblioteca da escola.

4.4.5. *Café com Poesia*

“Café com Poesia” é um projeto antigo da escola, começou com a primeira gestão da instituição e se mantém como uma atividade cultural que envolve literatura, música, teatro, enfim, o mundo das artes.

Ocorre sempre no mês de março, em decorrência do Dia da Poesia, 14 de março. É planejado na semana pedagógica, no início do ano letivo, os professores da área de linguagens e códigos escolhem o autor, o tema a ser explorado naquele ano. Geralmente, procura-se fazer uma homenagem a algum autor da literatura ou da música que esteja em destaque, como centenário, aniversário de morte, etc.

Essa é uma atividade em que há a participação de professores de todas as áreas e sempre é muito interessante, pois são olhares diferentes sobre determinada temática.

O nome “Café com Poesia” partiu da ideia de ser um momento de leitura e apresentação de textos literários, em um ambiente agradável, sempre com uma mesa com café, bolo, biscoitos para os participantes, tornando um momento convidativo para se ouvir boa leitura, boa música e boa conversa.

“Café com Poesia” sempre é um evento muito esperado, a comunidade se envolve com o mundo da escrita, seja poesia, crônica, conto ou música, e participam, de forma efetiva, com a presença, escuta e usando de sua fala.

O tema escolhido para ser trabalhado no ano de 2018 foi “Belchior” (Figura 13), uma homenagem a um cantor e compositor cearense falecido em abril de 2017. O mesmo possui músicas autorais que são verdadeiras poesias, muitas vezes, interpretadas por outros cantores nacionais, como

a cantora Elis Regina, que interpretou a música “Como os nossos pais”.

FIGURA 13 – Tema do Café com Poesia – 2018.



Fonte: registros da pesquisadora.

“Café com Poesia” trabalha a literatura através dos escritos. Então, trazer Belchior é valorizar a cultura cearense através de suas composições e musicalidade, tenta-se incentivar a comunidade ao gosto e à sensibilidade para as artes. Faz-se a integração da literatura com a música e acaba por tornar um evento de muita poesia e leveza. A dinâmica pedagógica preparatória para esse evento foi cercada de cuidados, só sendo possível sua realização devida àqueles que abraçaram a ideia.

Foi uma ação que partiu da área de linguagens e códigos (português, artes, língua estrangeira e educação física), embora nem todos da área tenham se envolvido, mas houve, também, a participação de outros professores de outras áreas, como os da informática, que deram apoio no uso de vídeos, no uso de *slides*, na digitação e na arte digital, professora do Serviço de Apoio Pedagógico (SASP), com seu talento decorativo, o envolvimento da coordenação, o apoio da gestão em atender às demandas necessárias da logística para se conseguir brindes, lanche especial para o dia, os funcionários disponíveis para organizar local e lanche.

Em 2018, a pesquisadora fazia parte da gestão como coordenadora, sendo, então, da área de linguagens e códigos, e participou e organizou um evento da área, que só a fazia se sentir motivada para que fosse possível acontecer da melhor forma.

A preparação com cada momento para atrair o aluno se faz necessária, pois o aluno do CEJA é um trabalhador que, devido ao seu dia a dia de afazeres, é desprovido de momentos culturais, então, faz-se com muito zelo, pensando em atingi-lo com o melhor para que se promova um aprendizado prazeroso.

Levar Belchior para o evento “Café com Poesia” foi um desafio para entender suas músicas poéticas, como, por exemplo, o trecho “Sou apenas um rapaz latino americano sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior”, que possibilitou a discussão de ideias como a migração,

a diferença entre as classes sociais e muito mais.

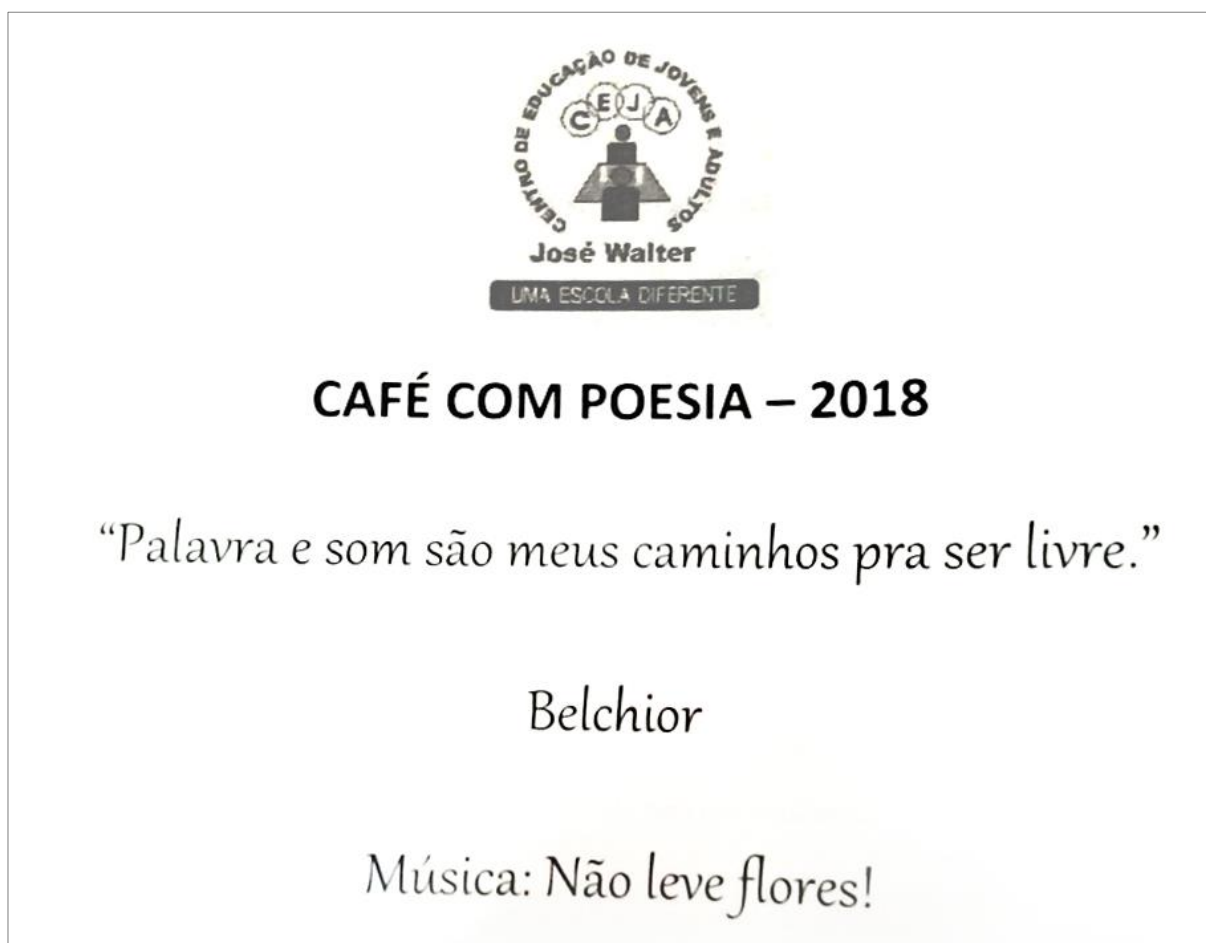
Em registros da pesquisadora nesse encontro, tem-se: “Já havia ouvido alguma música do Belchior, mas nunca havia percebido o que ele passava, ouvindo agora a explicação do professor entendi e até parece com a minha história” (Aluno).

Percebe-se um encontro de histórias, o aluno se reconhece na letra da música e isso é interessante, pois, a partir dali, está se fazendo reflexões e, ao mesmo tempo, gerando para si o conhecimento sobre sua história.

Os alunos participaram fazendo a leitura de pequenos trechos de composições do autor, professores e professoras também participam cantando e recitando poesias.

Para a divulgação do evento, preparou-se um folder de divulgação do mesmo (Figura 14), em que se faz uso de frases ditas em uma de suas músicas, a música “Não leve flores”, a qual diz que “palavra e som são meus caminhos pra ser livre”.

FIGURA 14 – Capa do folder da divulgação do evento.



Fonte: registros da pesquisadora.

Esse evento aconteceu com a participação de pessoas da escola em palestras e, também, com convidados: músicos e escritores. Na manhã do dia do evento, houve a participação da professora da escola com uma apresentação musical de um convidado. Na parte da tarde, teve um jornalista, escritor e agitador cultural, com a divulgação de um livro sobre Belchior e a presença de um músico que reside no entorno da escola. Já na parte da noite, foi com a presença de uma gestora cultural e escritora, com o número artístico de um funcionário da escola que sempre colabora com o seu talento musical.

Cada turno foi encerrado com divulgação de escritos, brindes e vídeos. Houve, também, a entrega de uma declaração de participação aos convidados, essa é uma forma de agradecer o voluntariado de cada um por estar contribuindo com o seu saber para o formato de uma educação cultural aos educandos e toda comunidade escolar. Para cada turno, houve público, pois a comunidade escolar foi convidada antes pelos professores, funcionários, um evento organizado para sensibilizar o aluno para o mundo da cultura, da arte, e quem estar na organização se moveu para que tudo ocorresse dentro de uma certa estética que educa.

A participação ativa de alunos, professores e funcionários forma um grupo de pessoas que passam a conhecer e admirar a literatura, a música, sem ter nenhum tédio. Adquire-se o conhecimento de maneira prazerosa e que não se esquece o que viu.

4.4.6. *Semana da Saúde*

Essa atividade integrava o calendário anual da escola, como parte do dia da saúde, em 07 de abril. Quando ocorria, tratava de uma semana de muitas atividades relacionadas à saúde, havia momentos de apresentações musicais, palestras sobre alimentação saudável; a questão da espiritualidade, campanha de doação de sangue, em que o órgão responsável marcava presença para receber a doação, vacinação com a presença do posto do bairro na escola e havia instituições para prestar serviços para a comunidade interna e externa.

Importante salientar que a saúde que se quer tratar é o conceito de saúde ampliado, isto é, não é somente a física, mas, também, nos aspectos mental, espiritual e social.

A “Semana da Saúde” era organizada pela área de ciências da natureza (biologia, física e química), com o envolvimento de todas as áreas. Pensava-se num tema e a partir daí começavam as diversas demandas para se fazer acontecer. O evento no CEJA tinha como finalidade envolver e conscientizar a comunidade com temas relacionados à saúde física, mental e espiritual.

Eram trabalhados vários temas, como: alimentação saudável, terapias integrativas, o uso do

café na vida cotidiana, a espiritualidade, orientação nutricional, primeiros socorros e outros, o que era feito com palestrantes, oficinas e rodas de conversas.

Em 2018 e 2019, a “Semana da Saúde” foi apenas um dia, e se contou com a participação dos alunos da área da saúde da escola profissional vizinha, os quais foram convidados para contribuírem na prestação de seus serviços, e assim ocorreu.

Aconteceu um dia no turno manhã e tarde ações de: verificação de pressão e medição do índice de massa corporal (IMC). Essa semana não foi planejada como nos anos anteriores, ficou como uma ação isolada da escola e acabou por se dar como foi, com aparência de improviso, não houve a participação dos professores envolvidos em alguma ação, tampouco um planejamento e preparação para que ocorresse, e a fala da professora da área de ciências da natureza, pois a “Semana da Saúde” era o projeto de maior participação e de envolvimento da escola. A Professora 4 traz isso em sua fala:

E esses projetos ficam mais a critério de alguns professores e isso vai de acordo com a administração da época, que abraçam os projetos e tentam unir esses alunos dos três turnos. Mas o que eu lembro no momento é que o Projeto da Semana da Saúde era um projeto que unia muito a escola.

A Semana da Saúde, por exemplo, eu lembro que tinha ótimo alcance, muitos familiares conseguem chegar à escola. Mas, essa parte é uma coisa boa: tem muita participação da comunidade, principalmente da comunidade do entorno, que é do CEJA José Walter. Dos projetos, eu lembrei do nome de alguns projetos: Fortalecendo a Semana da Saúde (Professora 4).

A fala da professora coloca a importância do referido projeto para a comunidade escolar e, também, para a comunidade externa, isso faz a diferença quando a escola abre suas portas para todos que querem o conhecimento. Como se tratava de atividades durante a semana inteira, era fácil escolher do que poderia participar.

Além, também, das parcerias com as instituições, que, mediante uma organização prévia, eram convidadas a participarem trazendo seus serviços para a comunidade em geral. Nas semanas de saúde que já tiveram na escola, houve a participação de: o posto de saúde do bairro, com seus serviços de vacinação, aferição de pressão, testes glicêmicos, aplicação de flúor, palestras com dentistas, médicos, nutricionistas e educadores físicos; o corpo de bombeiros, com oficinas sobre primeiros socorros; a instituição de doação de sangue, no caso, o Centro de Hematologia e Hemoterapia do Ceará (HEMOCE), uma orquestra do bairro que abrilhantava com seus instrumentos de sopro e o talento dos jovens. Enfim, trabalhava-se a saúde na sua totalidade: física, mental, espiritual e social.

Além dos projetos mencionados, há, também, as atividades pontuais, que em muito

contribuem para a aprendizagem de todos os educandos e dá uma roupagem nova na forma de ensinar e aprender, pois, no momento de uma palestra, uma oficina, há uma troca de informações, tanto aprende educando como educador.

Além destes projetos ocorridos na escola, têm-se, também, as atividades pontuais que acontecem mediante a necessidade e o dia a dia da escola, que serão reportadas adiante.

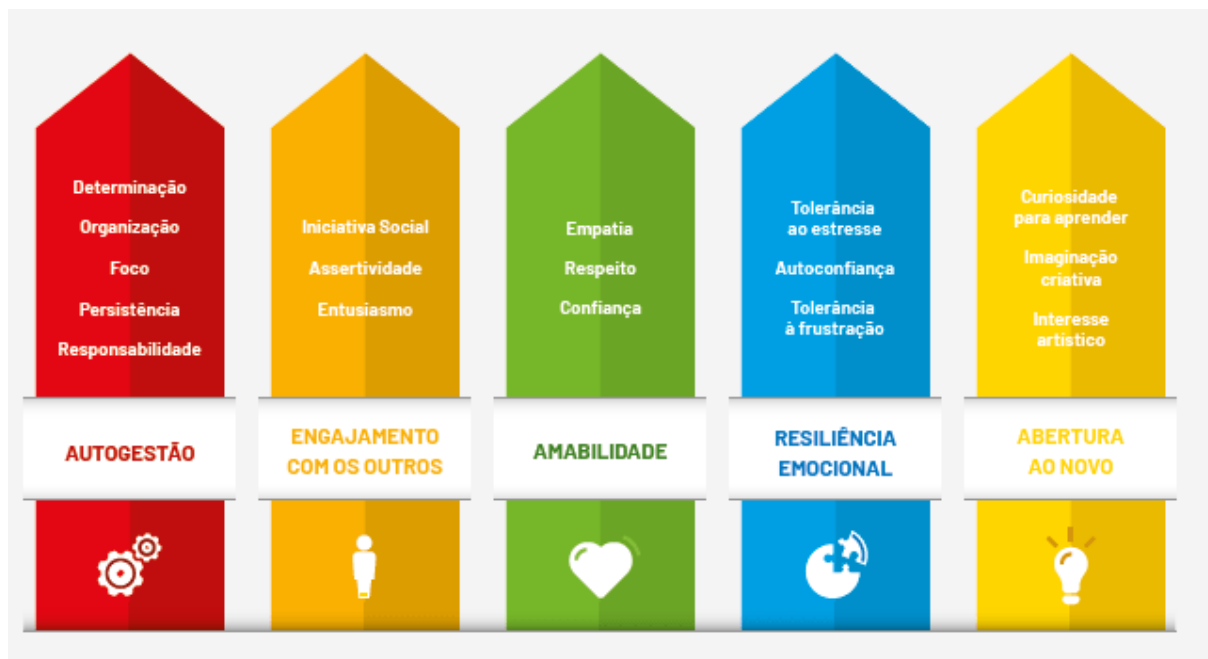
4.4.7. Atividades pontuais

São atividades que acontecem de forma eventual, mas que sempre acrescentam para o currículo da comunidade escolar e em muito contribuem para a melhoria da escola no formato de uma educação humanizada e para a formação do ser humano – essas aconteceram em 2018 e 2019.

4.4.8. Palestra Saúde Mental e as competências socioemocionais

Aconteceu em 05 de fevereiro de 2019, às 9h, na sala da informática, com a presença de uma psicóloga da SEDUC. Essa secretaria possui um programa desde de 2017 que trabalha com diálogos socioemocionais, levando até às escolas palestras e apoio no que for preciso. Houve a participação de 11 alunos, 01 coordenador, 02 professores e a pesquisadora. O tema da palestra se voltou sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais como fator protetivo (Figura 15).

FIGURA 15 – Competências socioemocionais como fator protetivo.



Fonte: Fonte: as competências socioemocionais e a matemática (Nova Escola⁴).

⁴ Ver o site <https://novaescola.org.br/>

Competências socioemocionais se manifestam em cada indivíduo no seu modo de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes no relacionamento consigo mesmo e com os outros, no estabelecimento de objetivos, tomada de decisões e enfrentamento de situações adversas ou novas. São observadas nas ações e reações diante de estímulos pessoais e sociais.

Segundo a Figura 15, há 5 macrocompetências que são desdobradas em 17 competências. As 5 são as seguintes, sendo que cada uma destas possui outras 5 competências: a autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade); engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo); amabilidade (empatia, respeito e confiança); resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração); abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico).

Essas competências devem ser trabalhadas na escola em todos os âmbitos, para que possa gerar um bom clima escolar e, assim, influenciar em uma aprendizagem satisfatória. Essas competências devem ser trabalhadas na escola em todos os âmbitos, para que possa gerar um bom clima escolar e, dessa forma, influenciar em uma aprendizagem satisfatória.

As falas do Quadro 09 fizeram parte da discussão e em muito ajudam na reflexão sobre competências socioemocionais e, até mesmo, no sentido de se pensar em estratégias positivas no desenvolvimento e na formação de um cidadão planetário. O espaço escolar deve se propor a não só promover conhecimento cognitivo, mas um lugar de acolhimento, inclusão, cuidado e respeito.

QUADRO 09 – Registros de falas (atividades pontuais).

Nada que se guarda fica esquecido.
Quando a boca cala, o corpo fala.
Consolar é ouvir sem julgar.
Cada pessoa tem uma lente diferente para enxergar a vida.
Como gasto minhas energias emocionais?
Com emoções/sentimentos que me causam bem-estar ou que me causam sofrimento?
Qual o papel da escola diante disso?
Faz-se necessário conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções.
A reflexão das competências socioemocionais amplia a visão de mundo.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota as competências no enlace entre conhecimento, habilidades, atitudes e valores.
A educação integral não quer dizer com jornada escolar a mais, mas promover aprendizagens de acordo com a necessidade, possibilidade e os interesses dos estudantes, considerando a diversidade cultural dos educandos.
A escola é mediadora no desenvolvimento de competência para a vida.

Fonte: registros da pesquisadora.

A fala da psicóloga deu ênfase à questão do suicídio entre os jovens, inclusive com os do ensino médio da rede pública do Ceará. Foi visto um vídeo de 10 minutos sobre como abordar a temática suicídio na escola. Depois, houve a fala, com relatos de professores e alunos, finalizando com a orientação da psicóloga sobre a importância da escola, família e a sociedade em geral permanecerem em alerta sobre o que acontece ao seu redor e ao perceber qualquer manifestação, como isolamento, desmotivação, buscar estratégias para amenizar ou sanar. Assim, ficou muito clara a importância de se trabalhar em rede, com parcerias, pois, a escola sozinha, não dá conta de tudo.

4.4.9. Palestra – Dengue

Aconteceu no dia 19 de agosto de 2019, turno manhã, uma palestra sobre dengue, na sala de informática da escola, da qual participaram agentes de saúde do posto de saúde do bairro para falarem sobre a prevenção da doença dengue. Esta é uma doença tropical, provocada pela picada de um mosquito. O bairro José Walter, inclusive, onde se localiza a escola, sempre é muito afetado.

Fazem-se necessárias campanhas de prevenção, então, os profissionais destacaram as seguintes informações: tipos de dengue, sintomas, cuidados (aborda os tipos de dengue e os seus sintomas, e pode levar à morte, se não tratado a tempo). É uma doença que se não for tratada devidamente, pode levar a óbito. A palestra deu ênfase aos cuidados com a prevenção da proliferação dos mosquitos: limpar o quintal, não deixar água parada, são cuidados básicos e que sempre precisam ser lembrados.

Nesse dia, houve a participação de três alunos e a pesquisadora. Isso foi lamentável, pois são informações de cunho preventivo, talvez tenha tido pouca divulgação e, também, o aluno do CEJA, geralmente, vai à escola rapidamente, e acaba por não valorizar um momento como esse, prefere fazer a prova e ir logo embora. Para além de dengue, há outros vírus para os quais é necessário estar alerta acerca dos seus sintomas (Figura 16).

4.4.10. Homenagem ao Dia do Estudante

O mês de agosto é considerado o mês do estudante, pois, no dia 08, celebra-se no Brasil o Dia do Estudante, e sempre as escolas preparam alguma homenagem, mesmo não ocorrendo na data, mas se reserva algum dia de agosto para fazê-lo, no ano de 2019 aconteceu no dia 30/08.

Nessa data, acontece alguma atividade diferente para o aluno, é uma forma da escola manifestar a importância de ser estudante. Ocorre com atividades que os atraiam, oferecendo brindes de material escolar (caderno, lápis ou caneta) e livros. É uma motivação para os estudantes se voltarem para si e perceberem que ser estudante é assumir determinados hábitos, como: leitura,

escrita, estar na escola.

FIGURA 16 – Sintomas de diversos vírus (dengue, chikungunya e zika).

Dengue

- Tontura
- Dor nas articulações
- Fraqueza
- Febre alta
- Dor atrás dos olhos
- Manchas vermelhas
- Náuseas e vômito
- Perda de peso
- Dor de cabeça
- Sangramento no nariz e gengiva

Chikungunya

- Dores intensas nas articulações de pés e mãos
- Dor muscular
- Dor de cabeça
- Manchas vermelhas
- Conjuntivite
- Febre Alta

Zika Vírus

- Olhos vermelhos
- Conjuntivite
- Dor de cabeça
- Dor muscular
- Aftas
- Febre baixa
- Dor nas costas
- Sensibilidade a luz
- Coceira
- Dores nas articulações
- Lesões brancas e vermelhas na pele

Fonte: *site Sitraemg*⁵.

⁵ Ver site <https://www.sitraemg.org.br/utilidade-publica-o-periodo-de-chuvas-ja-chegou-e-com-ele-a-dengue-conheca-os-sintomas-e-previna-se/>

O CEJA, então, organizou um jantar para os estudantes, momento em que foi realizada uma certificação simbólica para alunos que concluíram o ensino fundamental ou o médio, houve relatos de discentes sobre a sua trajetória na escola. Um dos relatos que chamou mais atenção está transcrito no Quadro 10. Houve outros relatos, mas esse marcou porque foi uma história de muitas superações, em conversa informal relatou que não estudou em tempo hábil porque o marido não a deixava ir para escola, o tempo passou, teve filhos e, de repente, ela descobriu que ainda havia tempo e seria possível.

QUADRO 10 – Trajetória de sucesso.

Minha trajetória de sucesso no CEJA.

Cheguei a esta escola em abril/2019 depois de passar mais de 10 anos sem estudar, morava em São Paulo e por motivos de separação conjugal tive que vir embora. Chegando em Fortaleza resolvi continuar meus estudos, pois já tinha o ensino fundamental, então alguém me falou que procurasse o CEJA, e como estava morando aqui no bairro. Vir aqui fiz minha matrícula em maio para o ensino médio, fui bem acolhida pelo pessoal da secretaria, assistir a palestra e no mesmo dia comecei. Passava manhã e tarde aqui, comecei por português, depois inglês, artes e assim fui passando por todas as disciplinas, professores sempre muito atenciosos, participei dos eventos do Dia das Mães, a festa junina, oficinas da disciplina de matemática, tudo me ajudou muito, mas o que mais me marcou foi o cuidado de todos desta escola, desde a portaria até o pessoal da limpeza e da cozinha com uma merenda escolar muito boa.

Finalizei o ensino médio com três meses e agora estou buscando trabalho e quero continuar rumo à faculdade.

Fonte: registros da pesquisadora.

Essa aluna passou por diversos obstáculos, mas, quando se decidiu voltar a estudar, foi atrás e conseguiu, com determinação, “passava manhã e tarde aqui” (aluna). Veja o reconhecimento do papel da escola para a mesma “fui bem acolhida pelo pessoal da secretaria... mas o que mais me marcou foi o cuidado de todos desta escola, desde a portaria até o pessoal da limpeza e da cozinha, com uma merenda escolar muito boa”. Os sujeitos participantes da escola fazendo o seu papel de acolher, cuidadosamente, tornando o espaço escolar agradável e feliz.

A palavra “cuidado” na fala da aluna se remete às ideias de Boff (2012, p. 12), “no cuidado se encontra o ethos fundamental do humano. Quer dizer no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”. Significa que o cuidado percebido pela aluna perpassa por todos que fazem a escola.

4.4.10.1. Preparação para o Exame Nacional

O Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um exame para certificar jovens e adultos no ensino fundamental e médio. Ocorre anualmente e a inscrição é feita, geralmente, no início do ano e a prova no segundo semestre, entre novembro e dezembro. O aluno se inscreve no fundamental ou no médio e faz a prova: caso passe em alguma

disciplina, fica livre de cursá-la no CEJA; caso consiga êxito em todas as disciplinas, será certificado pela SEDUC.

Para esse evento, sempre a escola oferece aula de preparação, faz-se um calendário e convida os professores que desejam aderir a essas aulas, já faz parte da rotina da escola, conforme relato a seguir: “Nós temos aqui, no momento, aulas para os alunos enfrentarem o ENCCEJA, né” (Professora 2). “Bom, nós temos aulas preparatórias para o ENCCEJA (Coordenador).

Em 2019, a preparação do ENCCEJA foi de junho a agosto, pois a prova aconteceu no dia 25/08/2019. A coordenação da escola organizou um horário de aulas de forma que pudesse atender aos alunos. As aulas aconteciam no turno da noite, mas, conforme a disponibilidade de algum professor, poderia ocorrer, também, no turno diurno. Essas aulas ajudam o aluno nos seus estudos e faz com que os mesmos possam se sentir seguros na resolução de sua prova.

4.4.11. *Plantio na escola*

Cuidar do meio ambiente é uma prerrogativa para que haja vida no planeta terra, e a escola exerce papel importante no sentido de conscientizar sobre isso. Essa atividade é uma prática simbólica no sentido de valorizar o plantio de plantas, e como forma de mostrar a importância de cuidar da mãe terra. Segundo Boff (2012):

Somos filhos e filhas da terra, vivenciamo-la como Mãe generosa. Ela é um princípio generativo. Representa o feminino que concebe, gesta, e dá à luz. Emerge assim o arquétipo da Terra como Grande Mãe, Pacha Mama e Nana. Da mesma forma que tudo gera e entrega à vida, ela também nos acolhe e tudo recolhe em seu seio (Boff, 2012, p. 86).

Aconteceu no CEJA, em 30 de janeiro de 2018, o plantio de plantas na calçada da escola, uma parceria com a Secretaria do Meio Ambiente da cidade para o plantio e deixá-la mais arejada. Por volta das 10h da manhã, professores, alunos, funcionários, coordenadores e a diretora se dirigiram até a calçada da escola e um funcionário fez o plantio de duas plantas, o que registrado com uma foto. Depois, uma breve palavra da coordenação sobre a simbologia do momento para a vida de cada um, a importância do ato de cuidar do ambiente que estamos. É indubitável pensar que “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo” (BOFF, 2012, p. 37).

4.4.12. *Palestra sobre o autismo*

Aconteceu no turno da noite, em 02.04.2018, uma palestra sobre autismo. O mês de abril se

ocupa desse tema. Uma psicóloga da SEDUC foi dar a sua contribuição sobre o tema. A mesma iniciou dando a caracterização do autismo, segundo a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), o autismo é caracterizado por desvios na interação social, comunicação e na utilização da imaginação, os quais se manifestam desde a primeira infância.

Os sintomas, às vezes, nem são percebidos logo, daí a necessidade de momentos de conscientização para a população. Os sintomas são: dificuldade em interagir socialmente, alterações no comportamento; dificuldade de comunicação. Normalmente, esses sintomas se manifestam na criança entre os 3 a 5 anos de idade, faz-se necessário um acompanhamento para que se estimule a fala, a interatividade e a coordenação motora. É a escola exercendo papel importante na inclusão quando se abre para acolher o diferente e, assim, buscar estratégias de ajuda para o autista.

Houve a participação de alunos, professores e coordenador, após a fala da psicóloga, os participantes fizeram perguntas, viram um vídeo que mostrava como o autista pode superar suas dificuldades, mediante o apoio da família, escola e a sociedade em geral.

4.4.13. O Dia da Biblioteca

A coordenação solicitou a regente da biblioteca, no caso a pesquisadora, para realizar um evento pela passagem do Dia da Biblioteca. Então, a regente da biblioteca, juntamente com uma professora de língua portuguesa, começou a planejar uma atividade que fosse de incentivo à leitura. Foram solicitados à direção uns brindes, um lanche especial para o dia; marcou-se a data e planejou-se o que iria ser abordado.

Em 09/04/2019, Dia da Biblioteca, o evento aconteceu em dois turnos, sendo um pela manhã e outro de tarde. De manhã, tiveram dois momentos, programados da seguinte forma:

- Leitura interpretativa do texto/conto “Dizem que os cães veem coisas”, do autor cearense Moreira Campos (Figura 17), seguida de discussão. Visualiza-se, nessa figura, alguns marcadores de textos para os alunos com passagens de obras lidas pelos alunos do projeto “Li e Indico”.
- Leitura do poema “Prisioneiro”, de Mário Quintana, por uma professora.
- Leitura de pequenos trechos de livros lidos pelos alunos do projeto “Li e Indico”.
- Sorteios de livros.

O segundo momento da manhã decorreu na sala de aula, em “linguagens e códigos”:

- apresentação de um vídeo, este traz a temática da importância da leitura, mas de forma lúdica, sinaliza-se a questão do mundo mágico da leitura, após, houve, interlocuções sobre

o mesmo;

- segue-se um momento de dinâmica sinestésica, começando com um breve relaxamento através da respiração, acompanhando de música, conduzido pela professora de língua portuguesa.
- com isso, pretende-se fazer os alunos participarem com a escrita de palavras em um mural (Figura 18), com o qual se pretende revelar os sentimentos dos alunos e alunas ao ouvirem a leitura e a música, finalizando a manhã com um lanche especial para todos os participantes.

FIGURA 17 – Livro do conto e marcadores de textos.



Fonte: registros da pesquisadora.

Já no turno da tarde, teve-se um primeiro momento na biblioteca com as atividades:

- leitura interpretativa do texto/conto “Dizem que os cães veem coisas”, do autor cearense Moreira Campos e discussão pela regente da biblioteca;
- leitura do poema “Prisioneiro”, de Mário Quintana, por uma professora;
- leitura de pequenos trechos de livros lidos pelos alunos do projeto “Li e Indico”.

FIGURA 18 – Mural da dinâmica Sinestesia.



Fonte: registros da pesquisadora.

Concluiu-se o turno da tarde com um momento na sala de aula, em “linguagens e códigos”:

- participação de uma convidada, uma escritora que trabalha em uma comunidade da periferia de Fortaleza, no Bairro Bom Jardim (local conhecido pelos casos de violência no

dia a dia), tendo partilhado a sua experiência com crianças a partir dos 5 anos até aos jovens de 13 anos, com a manutenção de uma “biblioteca comunitária” e um “quintal cultural” em sua residência;

- a convidada foi, ainda, incitada a falar de questões da precariedade social do bairro, e que as experiências enunciadas têm resgatado muitos jovens das drogas, das ruas;
- a escritora nos trouxe, ainda, um momento com a sua poesia, tendo, ainda, tempo para ser interpelada com várias questões;
- por fim, a escritora foi presenteada com uma doação de uma caixa de livros para sua biblioteca, conseguida pela professora de português.

Salienta-se que o evento foi muito prazeroso, e o resultado é a promoção para o trabalho da biblioteca na escola, em que os alunos conheceram o trabalho e participaram ativamente (Figura 19). Esta figura mostra os alunos na biblioteca folheando os livros que estão em exposição pela passagem do Dia da Biblioteca.

FIGURA 19 – Sala da biblioteca.



Fonte: registros da pesquisadora.

Esses projetos e ações pontuais ocorridos na escola permitem a vivência de um currículo em ação, que é construído no chão da escola, conforme a necessidade que se coloca para a promoção de uma aprendizagem satisfatória e prazerosa com a participação de educadores e educandos.

A seguir, pretende-se elucidar sobre o caminho de recolha e análise de dados sobre o currículo da escola no tocante à educação para a paz sob o olhar de quem que faz o CEJA.

PARTE III –
CONTRIBUTOS DA PESQUISA:
EDUCAÇÃO PARA A PAZ

CAPÍTULO V:
Apresentação e discussão dos resultados

5. APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se analisar as falas coletadas nas entrevistas realizadas (direção, professores, alunos e funcionários do CEJA) para se compreenderem as contribuições de um currículo em prol de uma “educação para a paz”, sem esquecer o processo de enquadramento e alinhamento dos projetos e ações do CEJA, explorados no Capítulo IV.

Os pontos a serem tratados, depois de ponderados os dados e os objetivos da investigação, em confluência com os elementos relatados no contexto e projetos/ações trabalhadas no CEJA, são os seguintes: a formação e experiências dos professores, coordenador, funcionário e alunos; o entendimento de quem faz a escola sobre educação para a paz; o CEJA na educação para a paz em suas potencialidades e fragilidades; o currículo e a educação para a paz; o alcance dos projetos e atividades; a participação nas atividades da escola e o sentimento de ser aluno do CEJA.

5.1. Formação e experiência/tempo de trabalho/estudo no CEJA

Considera-se importante apresentar a formação dos entrevistados para perceber a área de cada um e a experiência de trabalho no CEJA, há um professor que está na escola desde a sua fundação, em 1998, outra professora que tem 20 anos. Em relação a formação dos mesmos, há docentes com mestrado e especialização, apenas um possui só graduação, e o funcionário, que possui cinco anos de trabalho, tem o ensino médio. Dentre os professores, há os que sempre trabalharam na rede estadual de ensino, no CEJA, desde a aprovação em concurso público, como é o caso da Professora 1, 2 e o Professor 5, e a indicação da seriação dos alunos (Quadro 11).

Os seis professores entrevistados possuem uma bagagem de experiência na educação, passaram por escola privada e, ao serem aprovados em concurso público, dedicaram-se à educação pública. A Professora 1 é da rede municipal de Fortaleza, da EJA, no turno da noite, foi diretora de escola da rede municipal e da rede estadual, sempre trabalhou no CEJA, há 20 anos, leciona língua portuguesa no turno manhã.

A Professora 2 é aposentada da rede municipal de Fortaleza, primeiro, foi agente administrativo, depois, fez concurso e conseguiu exercer o magistério por 15 anos na EJA, no turno da noite. Em 2002, passou em concurso na rede estadual e foi convocada para o CEJA. Lá, foi trabalhar em um projeto do “Desafio Jovem” – instituição que atende jovens dependentes químicos de 2002 a 2005. Depois, foi lotada no CEJA como professora de história até os nossos dias.

A Professora 3 é da rede municipal de Fortaleza desde 2001, atualmente, está na biblioteca.

Na rede estadual, entrou em 2002, trabalhou no sistema regular de ensino e, em 2012, foi lotada no CEJA, em língua portuguesa, até os nossos dias.

QUADRO 11 – Formação e experiência dos entrevistados.

Participantes	Formação acadêmica	Atividade
Professora 1	Graduação em Letras, com especialização e, atualmente, mestranda em Letras – Universidade do Rio Grande do Norte.	20 anos de trabalho no CEJA.
Professora 2	Graduação em história, com especialização em administração escolar.	Trabalha em CEJA desde 2002, e neste CEJA desde 2005, 16 anos.
Professora 3	Graduação em Letras e mestrado em Letras pela Universidade da Paraíba.	Trabalha no CEJA desde 2012, 09 anos.
Professora 4	Licenciatura em Agronomia e mestrado em desenvolvimento e meio ambiente pela UFC.	Trabalha no CEJA desde 2005, 16 anos.
Professor 5	Graduação em Letras, especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú.	Trabalha no CEJA há 05 anos.
Professor 6	Graduação em geografia e especialização em administração escolar.	Trabalha no CEJA desde sua fundação, em 1998.
Coordenador	Graduação em matemática.	Trabalha no CEJA desde 2018, como coordenador, 03 anos.
Funcionário	Ensino médio.	Trabalha no CEJA desde 2016, no Serviço Geral, 05 anos.
Aluno 1	Cursando o ensino fundamental no CEJA, antes, estudou na escola da prefeitura, mas teve que trabalhar e, agora, precisa do diploma para o seu trabalho.	Ensino fundamental no CEJA.
Aluno 2	Cursando o ensino médio no CEJA e o fundamental fez na escola da prefeitura.	Ensino médio no CEJA.
Aluno 3	Cursando o ensino médio, chegou no CEJA em 2019, faltavam estas disciplinas para terminar o ensino médio: matemática, artes, inglês, português e história. Então, fez o ENCCEJA e ficou, ainda, em matemática e português.	Ensino médio.

Fonte: registro da pesquisadora.

A Professora 4 é da rede estadual de ensino, passou por atividades ligadas à educação desde a educação infantil, trabalhou na SEDUC, na formação de professores na educação ambiental, também fez acompanhamento às escolas juntamente aos diretores por 9 anos, em seguida, foi para o CEJA, estando lotada em ciências e biologia.

O Professor 5 é da rede municipal de ensino e da rede estadual, no CEJA é lotado em inglês, se diz ser do chão da escola, sempre com aluno, pois nunca fez parte de coordenação ou direção. O

Professor 6 foi de escola particular, depois passou pela rede municipal da cidade de Horizonte (CE), foi coordenador em escola regular da rede estadual que trabalhava com EJA e, desde 1998, quando da fundação dos CEJAs, trabalha no CEJA lecionando geografia.

O Professor 6, coordenador, foi professor temporário em duas escolas da rede estadual por muito tempo, depois, passou no concurso e ficou em uma das escolas que trabalhava como temporário, agora como efetivo. Em 2018, veio compor o grupo gestor do CEJA como coordenador. O funcionário tem ensino médio, está no CEJA desde 2016 e trabalha com serviços gerais, isto é, organiza a limpeza da escola, fica na portaria, faz tudo necessário.

Foi possível ouvir três alunos do CEJA, não houve escolha e nem critérios de quem iria ser entrevistado, fez-se o convite de forma aleatória e os mesmos se colocaram à disposição. Os alunos foram categorizados em A1, A2 e A3.

As falas do A1, A2 e A3, dois no ensino médio e um do fundamental, A1 e A2 fizeram o ensino fundamental em escola da rede municipal de Fortaleza, sistema regular, e, por algum motivo, não concluiu, daí, por necessidade do diploma para apresentar no trabalho, retoma seus estudos no CEJA, o A3 está no ensino médio e fez as provas do ENCCEJA, conseguiu êxito em várias disciplinas, então, está matriculado faltando apenas duas disciplinas para concluir o ensino médio.

As falas dos alunos remetem exatamente ao que os professores revelaram, que o CEJA é uma escola de oportunidades, um espaço em que o aluno pode estudar em qualquer período de sua vida, segundo a legislação da LDB.

A LDB, na seção V (§ 1.º, Art.º 37), no tocante ao atendimento de jovens e adultos, no âmbito educacional, prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente 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.

5.2. Entendimento sobre educação para a paz

“A Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas”. O discurso de Freire, quando do recebimento do Prêmio UNESCO da Educação para a Paz, em 1986. O entendimento dos professores, coordenador da escola, funcionário e alunos do CEJA sobre educação para a paz.

Percebe-se que a educação para a paz, segundo os entrevistados, é uma educação com a vivência dos valores humanos, como respeito ao outro e ao meio ambiente, dar oportunidade a quem,

por algum motivo, perdeu alguma etapa de sua vida, é de aceitação do outro em sua diferença, é um atendimento personalizado, focado na necessidade do educando, uma educação longe dos padrões arcaicos somente do concurso, vestibular, mas uma educação humanizada e cidadã. O Quadro 12 representa as falas sobre o entendimento dos professores, coordenador, funcionário e alunos sobre educação para a paz no CEJA.

QUADRO 12 – Educação para a paz.

Trabalhar os valores humanos, que a gente consiga trabalhar em prol da humanidade, em benefício de um mundo melhor... Cidadão, também (P1).
A partir do momento em que a gente começa a trabalhar a questão do respeito, questão da aceitação um pelo outro, a gente começa a ter consciência de que só podemos viver realmente na união se tiver paz. Os grandes conflitos mundiais que a gente presenciou durante toda a história da humanidade, a gente percebe exatamente essa falta de respeito, essa falta de amor, essa falta de compreensão um pelo outro (P2).
E uma nova oportunidade que é dada aos jovens, principalmente aqueles que abandonaram, por inúmeras razões, a escola. Muitos deles sofreram preconceito racial, sofreram preconceito por serem homossexuais, tiveram que trabalhar, e aí abandonaram a escola. Tiveram problema com o aprendizado, não foram bem atendidos na escola, foram obrigados a casar, abandonaram... então, a maioria dos nossos alunos tem essa clientela, então, o CEJA dá uma nova oportunidade. O aluno procura, ele tem um atendimento especializado, tem um atendimento personalizado, ele fica diretamente com o professor ali, cara a cara. O professor procura entender os problemas desse aluno, as dificuldades que ele tem (P3).
Fui casando esses conhecimentos de meio ambiente, de valores, fui me engajando mais na parte de valores humanos porque eu via a necessidade de a gente focar mais para esses valores que a educação estava tão carente (P4).
Educação para a paz, meu entendimento é educação humanizada, uma educação que está longe dos padrões arcaicos somente do concurso, vestibular. Ela vai além: ela revisita um pouco da questão humana do aluno (P5).
Educação para a paz pode ser vista por diversos ângulos. Eu poderia citar aqui a formação para a cidadania (P6).
Educação para a paz é aquele momento em que se conscientiza as pessoas, jovens, adultos... para que gere essa cultura de entender o próximo, de cultivar os valores que estão tão desvalorizados, no dia a dia, que a gente não para de olhar o outro, as atitudes do bem que levam à melhora até do nosso espírito (C).
A educação para a paz deve começar a partir da sala de aula (F).
Que ela é importante para os cidadãos. A escola CEJA educa para a paz, sim. Duas vezes eu venho. Dia de segunda e sexta, eu estudo. Se der tempo, eu faço uma prova. Ai é legal, assim, o incentivo de estudar e de fazer a prova (A1).
Educação pela paz. Eu acredito que seja uma forma que nós, seres humanos, podemos nos trabalhar em questão à educação por uma transformação melhor. A escola educa para a paz, sim (A2).
Educação pela paz é. Acho que o estudo é uma coisa que ajuda as pessoas, né? Dá uma chance para jovens que estão em crime, em drogas. E oportunidades, né. Acho que é isso. A escola CEJA educa (A3).

Fonte: registro da pesquisadora.

Reporta-se a Freire (2005b) quando diz que toda a prática educativa supõe um conceito de homem e de mundo. É o que ficou na fala, em que a CEJA “dá uma nova oportunidade. O aluno procura, ele tem um atendimento especializado, tem um atendimento personalizado, ele fica diretamente com o professor ali, cara a cara. O professor procura entender os problemas desse aluno, as dificuldades que ele tem” (P3).

Não é uma educação bancária, é uma educação que transforma, liberta, humaniza (Freire,

2005b), “é educação humanizada, uma educação que está longe dos padrões arcaicos somente do concurso, vestibular. Ela vai além: ela revisita um pouco da questão humana do aluno” (P5).

Em duas falas, aparece a educação para a paz ligada à cidadania. “Que a gente consiga trabalhar em prol da humanidade, em benefício de um mundo melhor... Cidadão, também” (P1); e “Educação para a paz pode ser vista por diversos ângulos. Eu poderia citar aqui a formação para cidadania” (P6). A palavra “cidadão” e “cidadania” reportam-se a direitos humanos. Os direitos humanos foram postos na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), outro componente importante para a promoção da educação para a paz foi, sem dúvida, a colaboração da UNESCO, que prossegue com as abordagens da educação para a compreensão internacional, agregando a educação pelos direitos humanos e, mais tarde, a educação para o desarmamento e direitos humanos na Carta das Nações Unidas.

Entende-se que a palavra “direitos humanos” é central para a cidadania, embora “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (Santos & Chauí 2013, p. 42). Educação pelos direitos humanos faz parte da educação para a paz a partir da prática e da reflexão. O termo humanidade “trabalhar em prol da humanidade” (P1). Humanidade no sentido amplo de todos os humanos, a humanidade cidadã do homem.

“Educação para a paz deve começar a partir da sala de aula” (F), a escola é, então, um espaço privilegiado para educar, e a sala de aula é o ambiente em que mais se permanece na escola, ali se faz amizades, cria-se uma rotina de convivência, cria-se vínculo com o conhecimento, e isso produz a aprendizagem.

Os alunos A1, A2 e A3 concordaram que o CEJA educa para a paz, todos entendem a importância do estudo, A1 se sente incentivado pela escola, A3 admite que o estudo ajuda as pessoas. Quanto à educação para a paz, A1 considera “importante para os cidadãos”; A2 acredita que a educação nos faz seres humanos melhores, transforma-nos; para A3, o estudo é “uma coisa que ajuda as pessoas. Dá uma chance para jovens que estão em crime, em drogas. E oportunidades”. As palavras-chave em suas falas são: cidadãos, seres humanos melhores, transformação, ajuda, chance e oportunidades.

Esse mote de palavras conduz a uma educação para a paz, pois, como cidadãos, têm-se direito à educação, e a educação transforma o homem, o CEJA promove isso como uma oportunidade a quem não teve direito à educação em algum momento da vida, é uma escola inclusiva, posta na Constituição de 1988, mas ainda deixa a desejar. Então, reporta-se a Di Pierro (2016), a cultura do direito à educação faz parte da vida, e para construir esse direito é importante ter uma atitude

convocatória do poder público no sentido de garantir a educação para quem precisar em qualquer época da vida, daí a necessidade de que as políticas da educação de jovens e adultos precisam de maior articulação, envolvendo comunicação, mobilização e motivação. “Educar no direito à vida como um direito prioritário, hierarquicamente superior a outros direitos” (Jares, 2005, p. 96). Juntamente com o direito à vida, há a ideia de dignidade, o direito de ter e viver uma vida digna com justiça e o direito a uma cidadania democrática na vivência dos direitos humanos (Jares, 2005).

5.3. Como o CEJA educa para a paz – potencialidades e fragilidades

O CEJA é uma escola com horário de aula flexível, possui um atendimento personalizado aos jovens e adultos, tem como lema “uma escola diferente”, possui potencialidades e fragilidades. Frente a isso, o CEJA educa para a paz? (Quadro 13).

O CEJA é uma escola que oportuniza aqueles que, por uma razão ou outra, deixaram de estudar e decidem voltar, “é uma oportunidade que eles têm de voltar a estudar” (P3); “Eu vejo o CEJA como um espaço de oportunidade porque, pela facilidade de o aluno ir ao horário que ele tem disponibilidade, e também pelo CEJA respeitar o tempo e o ritmo dos alunos” (P4); “Por ser uma escola mais livre, nós temos mais interação com o aluno. E essa interação com o aluno passa por um processo de ensino-aprendizagem que vai além do conteudismo” (P5). É uma escola de muita liberdade para se trabalhar.

Também há na escola CEJA fragilidades, como: quanto à questão do horário flexível, acaba que o processo de ensino-aprendizagem é moroso, lento. “Pelo simples fato de, também, às vezes, a gente ser muito maleável, e alguns alunos, que já não têm um grande interesse, demorarem muito a terminar” (P4); em suas fragilidades, está a questão da evasão, a pauta de divulgação dessa política pública, e, também, a falta de apoio pelos órgãos governamentais” (P6).

Existem potencialidades e fragilidades, mas ela educa para a paz quando oportuniza, dar liberdade de trabalho, respeita o ritmo do aluno, há maior interação com o aluno, que vai além do conteudismo, os momentos de trabalhos extrassala, os projetos ou brincadeiras unem os alunos.

Educar para a paz, há nas falas o sentimento que sim, mesmo com as fragilidades, mas precisa ser feito um trabalho direcionado para educação para a paz. P4 destaca que o CEJA educa para a vida, com reparação às lacunas da escola convencional, “Agora, que pode ser feito um trabalho maior no sentido de educar para a paz. E educa para a paz como toda e qualquer escola que se preocupa que o aluno esteja bem, mas eu não diria que ele educa para a paz” (P4). Há lacunas, poderia ter projetos mais direcionados para a paz.

“Vejo o CEJA como uma escola de grande potencialidade” (P6). Traz-se, aqui, Montessori (2004), que era uma firme defensora do conceito de paz positiva, de uma reforma social construtiva e, assim, uma educação para a paz positiva.

QUADRO 13 – CEJA educa para a paz?

<p>Sim, o nosso objetivo, um deles, é que trabalhe projetos, principalmente projetos ligados à área de humanidades, a arte. O princípio básico dela é trabalhar os princípios humanos, de cooperação, de valores da nossa cultura (P1).</p>
<p>Nós temos aqui na escola uma liberdade muito grande, sempre acolhendo o nosso público com respeito, tratando realmente todos iguais, tentamos ajudar ao máximo (P2).</p>
<p>Então, eu vejo o CEJA assim: é uma oportunidade que eles têm de voltar a estudar. Nós temos jovens que, depois de tudo, já chegaram à universidade, passaram a gostar de estudar, depois do fundamental voltaram para o médio numa escola normal, normal que eu digo no sentido regular. Então, o CEJA é isso, ele dá essa oportunidade. Por isso que a gente chama CEJA de uma escola diferente (P3).</p>
<p>Eu vejo o CEJA como um espaço de oportunidade pela facilidade do aluno ir no horário que ele tem disponibilidade, e também pelo CEJA respeitar o tempo e o ritmo dos alunos. Isso eu vejo como uma coisa positiva, mas que também, em alguns momentos, torna-se negativa. Pelo simples fato de também, às vezes, a gente ser muito maleável e alguns alunos, que já não têm um grande interesse, demorarem muito a terminar. Mas eu não vejo que o CEJA eduque para a paz. Ele educa para a vida, tentando reparar o que não foi feito numa escola convencional. Agora, que pode ser feito um trabalho maior no sentido de educar para a paz. E educa para a paz como toda e qualquer escola que se preocupa que o aluno esteja bem, mas eu não diria que ele educa para a paz (P4).</p>
<p>Por ser uma escola mais livre, nós temos mais interação com o aluno. E essa interação com o aluno passa por um processo de ensino-aprendizagem, que nós vamos além do conteudismo. Eu acho que, sim, nós sempre tentamos mostrar, principalmente naqueles trabalhos extrassala, que a necessidade de interagirmos, de aprendermos, está voltada, justamente, para uma negação desse mundo de violência que nós, hoje, vivemos (P5).</p>
<p>A meu ver, todas as escolas educam para a paz. Nenhuma escola educa para a guerra. Vejo o CEJA como uma escola de grande potencialidade. Gera oportunidades para aqueles que não tiveram um momento oportuno e que, em suas fragilidades, está a questão da evasão, a pauta de divulgação dessa política pública, e também a falta de apoio pelos órgãos governamentais (P6).</p>
<p>Não tem um projeto ainda, mas estamos trabalhando nisso, mas, no momento que a gente acolhe bem, trata bem, trabalha esses valores com os professores, com o núcleo gestor, a gente está trabalhando a paz (C).</p>
<p>Nos projetos. A gente tem os projetos aqui, tem as brincadeiras. Só nessas brincadeiras têm esses trabalhos que a escola faz, já é uma educação para a paz, porque você une os alunos nessas poucas brincadeiras que você faz, você une os alunos para eles interagirem e fazerem uma amizade e conviver em paz entre si (F).</p>

Fonte: registros da pesquisadora.

5.4. O currículo do CEJA e a educação para a paz

Trata-se, aqui, o currículo na construção do conhecimento produzido e a sua manifestação na sua história no espaço educacional. O conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido no que os sujeitos são, no que se tornaram, isto é, a sua identidade e a sua subjetividade. Conforme diz Silva (2000), o currículo, além de ser uma questão de conhecimento, é, ao mesmo

tempo, uma questão de identidade. Nesse sentido, traz-se aqui a percepção dos professores, coordenador e funcionário sobre como se apresenta o currículo no CEJA para uma educação para a paz (Quadro 14).

QUADRO 14 – Currículo e educação para a paz.

Quando a gente trabalha todos os projetos nossos, a gente valoriza a alegria, a paz, a arte, o que favorece para que a gente desperte a cooperação e a união dos alunos (P1).
A escola prima por isso, de tentar buscar, resgatar esse aluno para ele concluir seus estudos da melhor forma possível (P2).
O aluno procura, tem um atendimento especializado, tem um atendimento personalizado, fica diretamente com o professor ali, cara a cara (P3).
No PPP, eles falam de uma educação completa, de uma série de coisas, que, na prática, não são efetivadas. E são alguns momentos quando se faz uma socialização, mas eu não vejo isso como uma característica do perfil de CEJA. Educação para a paz é uma educação para a harmonia, respeito, buscar crescimento, sociabilidade. Tudo isso, se for analisar: o CEJA educa para a paz? Eu diria, nesse contexto, mas eu não vejo isso como uma característica do CEJA (P4).
Há interação com o aluno, ela passa por um processo de ensino-aprendizagem que nós vamos além do conteudismo (P5).
Não tem, ainda, projeto pronto para a paz (C).
O papel da escola é um papel muito importante para ter paz. Porque, para a gente formar um cidadão, claro que, primeiro, vem dos pais, mas tem que passar pela escola, pelos professores disciplinarem o aluno... (F).

Fonte: registros da pesquisadora.

O papel da escola é promover a aprendizagem e, assim, desenvolver o conhecimento. E através da manifestação do currículo do CEJA, é possível se ter uma visão de como acontece. O currículo se manifesta no atendimento personalizado, individualizado, diferente das escolas em que se têm uma turma de 30 alunos ou mais. “O aluno procura, tem um atendimento especializado, tem um atendimento personalizado, fica diretamente com o professor ali, cara a cara” (P3), essa é a identidade do currículo do CEJA; “Há interação com o aluno, ela passa por um processo de ensino-aprendizagem que nós vamos além do conteudismo”, a proximidade com o aluno promove uma relação de amizade, cuidado e de mais escuta (P5); “Quando a gente trabalha todos os projetos nossos, a gente valoriza a alegria, a paz, a arte favorece pra que a gente desperte a cooperação e a união dos alunos” (P1), o trabalho com projetos que une e gera a cooperação dentro de um clima de alegria, paz, e, nesse sentido, a arte encontra um grande espaço; “Em alguns momentos, quando se faz uma socialização, nesse contexto, educação para a paz é uma educação para a harmonia, o respeito, buscar crescimento, sociabilidade” (P4), o que promove os momentos dos projetos, das ações e atividades da escola.

Há um currículo formal desde a origem do CEJA, surgiu para atendimento individual é o

currículo da administração, há os projetos, atividades, ações que fazem parte do currículo em ação, ativo, operacional, realizado, experiencial, observado e oculto

Há na escola o currículo real ou o currículo em ação, ou currículo ativo, que está situado num contexto de ensino e que é o currículo operacional, este ocorre no dia a dia na escola e na sala de aula. O currículo operacional também é currículo percebido. O currículo realizado ou o experiencial é o resultado da interação didática e que se traduz nas vivências dos alunos, professores e demais intervenientes. Currículo observado se dá quando se investiga ou se reflete sobre o mesmo. Currículo oculto tem quando o currículo realizado não corresponde ao oficial.

Esses diversos tipos de currículo que aparecem no CEJA tratam da decisão e justificativa do projeto educativo da instituição (Pacheco, 1996). Os projetos são decisões da instituição representada pela gestão e os professores, ocorrem mediante um planejamento e execução.

5.5. Alcance dos projetos e atividades

Socializar e publicizar os projetos da escola é uma tarefa que merece destaque para, assim, entender o currículo real da escola (Quadro 15). Os projetos, as atividades e as ações do CEJA são muitos, que partem dos professores da escola, claro que não são todos que se envolvem com os projetos, mas quem se envolve faz, de fato, a coisa acontecer. “E esses projetos ficam mais a critério de alguns professores, e isso vai de acordo com a administração da época, que abraçam os projetos e tentam unir esses alunos dos três turnos” (P4).

QUADRO 15 – Alcance dos projetos e atividades.

Eu participo dos seminários linguísticos, café com poesia. As nossas aulas diárias também favorecem, assim, um projeto humanizado, e todos os projetos também são interdisciplinares, até os projetos ligados à área da saúde, às outras áreas (P1).
Nós temos aqui, no momento, aulas para os alunos enfrentarem, o ENCCEJA, alguns que estão ocorrendo. Também projetos de alguns colegas que fazem aula de campo, temos também projetos com relação aos meses festivos (festa junina, Dia das Mães...) (P2).
A gente leva muito palestrante sobre a questão das drogas, questão da saúde, questão do preconceito racial. Cada área de conhecimento, seja nas ciências, nas línguas. Na nossa língua portuguesa, especificamente, a gente trabalha com eles o dia da poesia, a gente trabalha com eles e escolhe um escritor da literatura, a biblioteca promove vários eventos para esses alunos pegarem os livros, a gente incentiva que os alunos vão à biblioteca, leiam. A gente faz inúmeras palestras, trabalha a questão de profissionalização com palestras para o aluno ter interesse de se profissionalizar. Agora, toda essa questão do ensino mesmo, em si, eles têm essa oportunidade. Então, eles gostam muito, participam, a gente faz a parte artística (P3).
São projetos que, dentro desse tempo que eu passei, tentam unir alunos que o CEJA não tem no seu corpo um momento certo do aluno ir para a escola, então, o projeto vem para tentar juntar os alunos em alguns momentos. E esses projetos ficam mais a critério de alguns professores, e isso vai de acordo com a administração da época, que abraça os projetos e tentam unir esses alunos dos três turnos. Mas, o que eu

lembro no momento é que o Projeto da Semana da Saúde era um que unia muito a escola. Mas, teve aquele projeto cultural que a professora Márcia fazia, alguns que você mesma fez, teve os projetos que a S. fazia. Tem os projetos de leitura que a biblioteca faz. A escola sempre tem algum projeto, sempre tem algum professor envolvido em algum projeto tentando fazer com que a gente una os alunos para ter uma melhor interação. E isso também coaduna, digamos, para um projeto de união, de melhoria, de interação entre os alunos. Tem alguns com um bom alcance, que chegam a atingir mesmo a comunidade do bairro, tem os projetos de alcance que levam pais, irmãos, alguém da família para conhecer determinados lugares. Projeto do A., da M. O CEJA, na realidade, tem uma coisa muito boa: esses projetos, a Semana da Saúde, por exemplo, eu lembro que tinha ótimo alcance, muitos familiares conseguem chegar à escola. Mas essa parte é uma coisa boa: tem muita participação da comunidade, principalmente da comunidade do entorno, que é do CEJA. Dos projetos, eu lembrei do nome de alguns: Fortalecendo a Semana da Saúde; Café com Poesia, que é um momento rico, muito bom valoroso, desperta o aluno para as leituras; Encontros Literários; são projetos que estimulam a leitura, “Li e Indico”, o da biblioteca que estimula a ler, indicar para os colegas a leitura; e “Um Conto pra Você”. É isso. Sei que há outros projetos, são projetos que contribuem para a melhoria da escola e engrandecimento dos alunos. Lembrei, também, daquelas palestras sobre alimentação saudável na “Semana da Saúde”. É bom a gente fortalecer alimentação saudável, alimentação com qualidade de vida. Tudo isso são coisas que somam muito aos alunos (P4).

Acho que os projetos literários englobam não só a parte conteudista do que cada autor traz em si. E o “Projeto de Teatro” também é importante porque ele tira o aluno do marasmo mostrando ao próprio aluno, ou ao próprio colega, alguma problemática que está sendo traçada (P5).

Entre os projetos existentes, eu poderia citar a “Escola Virtual”, o atendimento que a gente está prestando aos alunos nesse momento de isolamento social (P6).

Bom, nós temos aulões preparatórios para o ENCCEJA, nós temos aulas de campo, nós temos projetos de literatura, cultura, entrevistas com pessoas ligadas à arte (C).

No setor daquilo que eu faço, eu vou citar as minhas atribuições aqui na escola, que é deixar um banheiro limpo, fazer a limpeza de um banheiro, fazer a limpeza do corredor... isso, de alguma forma, vai gerar para ter paz na escola porque o aluno chega e vai se sentir num ambiente limpo, num ambiente confortável para ele, vai se sentar numa carteira limpa, não vai ter uma teia de aranha caindo na cabeça dele, e isso, no meu modo de ver, é uma paz. Paz de espírito (F).

Fonte: registros da pesquisadora.

É o que se observa nas falas: “Eu participo dos seminários linguísticos e do café com poesia, e todos os projetos também são interdisciplinares, até os projetos ligados à área da saúde, às outras áreas” (P1); “projetos de alguns colegas que fazem aula de campo, temos também projetos com relação aos meses festivos (festa junina, Dia das Mães...)” (P2).

A gente leva muito palestrante sobre a questão das drogas, questão da saúde, questão do preconceito racial. Cada área de conhecimento, seja nas ciências, nas línguas. A gente trabalha com eles o dia da poesia, a gente trabalha com eles e escolhe um escritor da literatura, a biblioteca promove vários eventos para esses alunos pegarem os livros, a gente incentiva que os alunos vão à biblioteca, leiam. A gente faz inúmeras palestras, trabalha a questão de profissionalização com palestras para o aluno ter interesse de se profissionalizar (P3).

Observa-se a presença de um professor atuante, que interage através dos projetos, que faz acontecer na escola, fazendo acontecer um conhecimento de forma dinâmica e voltado para atender as

necessidades do aluno.

O que eu lembro, no momento, é que o projeto “Semana da Saúde” unia muito a escola. Mas teve aquele projeto cultural que a professora M. fazia, alguns que você mesma fez, teve os projetos que a S. fazia. Tem os projetos de leitura que a biblioteca faz (P4).

Tem alguns com um bom alcance, que chegam a atingir mesmo a comunidade do bairro. Há os projetos de alcance que levam pais, irmãos, alguém da família para conhecer determinados lugares. Projeto do A. da M. O CEJA, na realidade, tem uma coisa muito boa: esses projetos, a “Semana da Saúde”, por exemplo, eu lembro que tinha ótimo alcance, muitos familiares conseguem chegar à escola (P4).

Os projetos unem toda a comunidade e alcançam a comunidade externa, e isso é muito interessante, pois o espaço da escola passa a ser, também, da comunidade, o sentimento de pertença é de que a escola faz parte de sua vida e, daí, ser a escola respeitada e valorizada por todos.

“Entre os projetos existentes, eu poderia citar a “Escola Virtual”, o atendimento que a gente está prestando aos alunos nesse momento de isolamento social” (P6). O projeto virtual, surgido desde março de 2020, quando veio a pandemia da covid-19, atende aos alunos de forma remota, quando começou, tiveram-se dificuldades, mas, depois, foi de muito aprendizado, tanto para o professor como para o aluno.

“Nós temos aulões preparatórios para o ENCCEJA, nós temos aulas de campo, nós temos projetos de literatura, cultura, entrevistas com pessoas ligadas à arte” (C). Essas são atividades/ações pontuais que acontecem, conforme a demanda que se impõe para a escola.

No setor daquilo que eu faço, eu vou citar as minhas atribuições aqui na escola, que é deixar um banheiro limpo, fazer a limpeza de um banheiro, fazer a limpeza do corredor... isso, de alguma forma, vai gerar para ter paz na escola, porque o aluno chega e vai se sentir num ambiente limpo, num ambiente confortável (F).

A fala acima é referente à do funcionário, sobre o seu trabalho e a importância deste para se ter um ambiente limpo da escola. A educação é prerrogativa de todos que fazem a escola, o professor responsável pelos projetos, o coordenador para dar o suporte necessário e o funcionário em seu trabalho braçal. Cada um, em sua função, em sua especificidade, promovendo a construção de um currículo prático, conforme menciona Grundy (1987), que diz que o currículo não é uma definição, mas uma construção cultural. É uma forma de organizar várias práticas educativas.

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um

modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas (Grundy, 1987, p. 5).

No CEJA, o currículo é construído através das práticas dos projetos que acontecem no chão da escola, com a participação de alguns da instituição. Há, na dinâmica curricular do CEJA, a percepção do currículo real, do currículo em ação ou currículo ativo, operacional, realizado ou experiencial, observado e oculto. Este é oculto não na designação clássica (Torres, 1991); não é, pois, as atividades perpassam com tanta intensidade, há tanta energia envolvida, que acaba por se mostrar muito visível, muito presente.

5.6. Participação nas atividades da educação para a paz

A figura do professor como protagonista na construção dos projetos e nas atividades da escola se remete à origem da palavra currículo, esta vem do latim, *currere*, significa caminho, jornada, percurso. É isso que tem ocorrido no âmbito do CEJA, quando os projetos e as atividades fazem parte de um percurso de aprendizagem adotado pela escola, entrelaçando-se, assim, o conhecimento e a educação. Está clara a participação de professores, coordenadores e funcionários para que os projetos e atividades ocorram conforme as falas dos P1, P2, P3, P4, P5, C e F, sendo uma participação de muito envolvimento, de uma forma cuidadosa e afetiva (Quadro 16).

QUADRO 16 – Participação nas atividades de educação para a paz.

Sim, eu coopero, elaboro o projeto. Participo da elaboração, participo da execução, envolvo os alunos e tento fazer uma participação bem ativa, trazendo, também, pessoas que são intelectuais, que trabalham na cidade, são renomadas. Para que os alunos também se espelhem no leque das amizades que eu tenho para gente conseguir fazer um trabalho de interligação do CEJA com universidades, pessoas da cultura e, também, da comunidade. Fazendo esse intercâmbio (P1).
Sim, sempre que eu estou na escola eu procuro ajudar ao máximo, ter essas possibilidades. Trabalho muito na parte de decoração, parte artística. Sempre procuro desenvolver essa harmonia, deixar a escola mais aconchegante. Também temos projetos em relação à parte histórica, como foi feito aqui no 7 de setembro. Trabalhamos, justamente, a questão da pátria, em abril, temos sempre o projeto de aniversário da nossa cidade, de Fortaleza, pega, justamente, essa parte histórica (P2).
Na semana pedagógica, que a escola tem todo começo do ano, a gente já faz o calendário dos eventos que possam acontecer. Então, a minha participação é essa: eu, como professora de língua portuguesa, e os demais professores, a gente se junta à biblioteca, se junta também aos professores de artes, e a gente promove palestras sobre o dia da poesia, encontros literários. A gente procura trazer professores para escola, professores de renome. Até mesmo o professor Pasquale já foi para a escola. A gente traz artistas, traz palestrantes relacionados, como eu já falei: questão da homossexualidade, a questão das drogas, questão do preconceito racial (P3).
Eu já tentei fazer um projeto de recebimento, de acolhimento do aluno, que a gente distribuía umas frases, umas mensagens, quando o aluno chegar – já que a escola não tem uma acolhida, ele chega na hora que quer – quando ele adentrava a sala ele recebia uma mensagem, escrevia o que aquela mensagem transmitia para ele, como ele se sentia, e foi muito legal enquanto durou. E no meu dia a dia, a minha participação para uma cultura de paz, de uma educação para a paz, eu procuro muito conversar com meus alunos. Eu converso, já

<p>presenciei muitas situações, aluno vir meio nervoso, vir com uma carga negativa, e a gente conversa um pouco, orienta e isso ajuda. Mas, pode ser feito muito mais: uma acolhida na sala de aula, uma acolhida na entrada da escola. Não com uma pessoa em si para isso, mas com hábitos que se refletem em todas as pessoas. Agora, a minha participação direta já foi nesse projeto, tentei jogar esse projeto na escola (P4).</p>
<p>No tocante à minha participação para a paz, também na escola, eu tinha um momento, até mesmo antes de começar a pandemia, um momento de oração na sala. A hora que a gente chegava, alguns professores que se sentiam à vontade, que queriam, a gente ia na minha sala, acontecia em outras salas, dependendo do dia, de a gente entrar na sala antes dos alunos chegarem e lia uma mensagem geralmente da Bíblia, tinham pessoas católicas, evangélicas. A gente lia um trecho da Bíblia, fazia uma pequena reflexão e desejávamos um bom dia. Isso é muito bom, esse é um momento bom. Tinham dias que tinham mais professores, dias que tinha só dois professores. Esse momento até o começo da pandemia eu ainda estava fazendo, e eu diria que ele foi muito bom, ele é muito bom, eu pretendo continuar com ele (P4).</p>
<p>Eu acho que a participação da gente vai muito pelo que a gente gosta de fazer: se você dança, se você canta, se você toca, se você declama, se você apresenta, você tem que pegar tudo isso, colocar no bojo e levar para apresentar para o aluno. E fazer com que o aluno também desperte dentro de si as suas inteligências múltiplas. Já tivemos ótimos artistas, ótimos cantores, declamadores e pessoas que se destacaram nesse trabalho. Claro que, como o tempo da gente é dividido para duas escolas ou até mais, às vezes, fica um pouco complicado a gente achar esse tempo extra. Mas, com calma, direitinho, a gente consegue resgatar esses seres tão inteligentes que, muitas vezes, se perderam no seu próprio contexto de história. Então, fazer esse trabalho extra, para mim e para muitos que estão no CEJA, é importante para que possamos desenvolver essa cultura generalista, de percepção das dificuldades mundiais, e também uma cultura de paz (P5).</p>
<p>Eu participo fazendo um chamamento de alunos evadidos. Procuo me engajar o máximo possível naquilo que eu posso perceber como um atrativo para os alunos permanecerem na escola (P6).</p>
<p>Bom, eu sou responsável pelos eventos aqui da escola, então, assim, 90% deles eu que elaboro e, juntamente com professores e colaboradores, a gente senta, participa e tenta fazer o melhor. A gente faz reuniões, elabora projetos e desenvolve (C).</p>
<p>Meu trabalho na escola é um trabalho importante como de todos os outros. Porque o meu trabalho começa a partir da portaria, na recepção, de receber os alunos até a área da limpeza. Eu recebo os alunos na portaria porque eu divido minha função entre porteiro e zeladoria, então, meu trabalho é importante porque eu trabalho na recepção de receber os alunos e tenho o trabalho da limpeza, de manter sempre a escola limpa para eles, para eles se sentirem num lugar que seja limpo, confortável... e eu acho que meu trabalho ele tem um quê a mais aí (F).</p>
<p>Não conheço e não participei (A1).</p>
<p>Já, já participei de um projeto, mas ação, não. Foi o da M., o da literatura. E achei muito bom, abriu até a minha mente em relação à leitura, eu já gostava muito, mas passei a admirar mais. E também admirei, assim, o desenvolvimento e a preocupação que o CEJA e os professores têm com os alunos em relação ao conhecimento pessoal (A2).</p>
<p>Não, cheguei aqui faz pouco tempo (A3).</p>

Fonte: registros da pesquisadora.

Buscaram-se parcerias, pois a escola, sozinha, não dá conta de tudo, faz-se necessário, mesmo, envolver outras instituições, “fazer uma participação bem ativa, trazendo, também, pessoas que são intelectuais, que trabalham na cidade, são renomados... para gente conseguir fazer um trabalho de interligação do CEJA com universidades, pessoas da cultura e, também, da comunidade. Fazendo esse intercâmbio” (P1).

Muito importante esse intercâmbio, pois a escola traz para a sua realidade elementos novos que acrescentam no aspecto de uma educação mais ampla. Há uma preocupação em estudos que partam do local vivido, valorizando, assim, os nossos intelectuais, o povo da cultura e os da própria comunidade, os que se remete à afirmação de Santos (2010b), todo conhecimento é local e total. “Trazendo pessoas que são intelectuais que trabalham na cidade, pessoas da cultura e, também, da comunidade” (P1); “em abril, temos sempre o projeto de aniversário da nossa cidade, de Fortaleza” (P2); “A gente procura trazer professores para escola, professores de renome. Até mesmo o professor Pasquale já foi para escola. A gente traz artistas, traz palestrantes” (P3). Nesta última fala, a professora se reporta a um gramático de renome nacional, professor Pasquale.

O fato é que o eu singular de cada participante se mistura com o nós quando diz “a gente”, sendo que isso vai ao encontro da teoria crítica do currículo. “A teoria crítica se caracteriza por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (Kemmis, 1988, p. 134). De fato, Pacheco se refere à teoria crítica ao dizer que esta:

insere-se numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceituais, 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 (Pacheco, 2001, p. 40).

Os projetos, as ações e atividades podem provocar uma visão crítica do currículo, conduzindo a uma emancipação no mundo do conhecimento. Há sinais de projetos voltados para uma educação para a paz, como:

Eu já tentei fazer um projeto de recebimento, de acolhimento do aluno, que a gente distribuía umas frases, umas mensagens, quando o aluno chegar – já que a escola não tem uma acolhida, ele chega na hora que quer – quando ele adentrava a sala ele recebia uma mensagem, escrevia o que aquela mensagem transmitia para ele, como ele se sentia, e foi muito legal enquanto durou (p. 4).

“Faltou para este projeto o envolvimento de muitos e um acompanhamento em todos os turnos, pois ficou apenas no turno da professora idealizadora do projeto” (observação da pesquisadora). Outro muito significativo foi o momento de espiritualidade que acontecia na escola foi:

No tocante à minha participação para a paz, também na escola, eu tinha um momento, até mesmo antes de começar a pandemia, um momento de oração na sala. A hora que a gente chegava, alguns professores que se sentiam à vontade, que queriam, a gente ia na minha sala, acontecia em outras

salas, dependendo do dia, de a gente entrar na sala antes dos alunos chegarem e lia uma mensagem, geralmente da Bíblia, tinham pessoas católicas, evangélicas. A gente lia um trecho da Bíblia, fazia uma pequena reflexão e desejávamos um bom dia. Isso é muito bom, esse é um momento bom. Tinham dias que tinham mais professores, dias que tinham só dois professores. Esse momento até o começo da pandemia eu ainda estava fazendo, e eu diria que ele foi muito bom, ele é muito bom, eu pretendo continuar com ele (P4).

Registra-se que esse momento não está voltado para nenhuma religião, era um momento de espiritualidade. Religião é um conjunto de instituições, doutrinas e rituais, a espiritualidade é a busca de se viver a solidariedade, o amor, a tolerância é o de desejo de transformação, de ser melhor (Boff, 2006).

O gosto de participar com aquilo que se sabe, no sentido de fazer sempre algo para melhorar a educação, e em prol do aluno:

Eu acho que a participação da gente vai muito pelo que a gente gosta de fazer: se você dança, se você canta, se você toca, se você declama, se você apresenta, você tem que pegar tudo isso, colocar no bojo e levar para apresentar para o aluno (P5).

E fazer com que o aluno também desperte dentro de si as suas “inteligências múltiplas” (Gardner, 2000). É isso mesmo, às vezes, os alunos nem sabem do seu potencial e, quando se sentem motivados, desafiados, muitos se sentem encorajados a participar.

Claro que como o tempo da gente é dividido para duas escolas, ou até mais, às vezes, fica um pouco complicado a gente achar esse tempo extra. Mas, com calma, direitinho, a gente consegue resgatar esses seres tão inteligentes que, muitas vezes, se perderam no seu próprio contexto de história. Então, fazer esse trabalho extra, para mim e para muitos que estão no CEJA, é importante para que possamos desenvolver essa cultura generalista, de percepção das dificuldades mundiais, e, também, uma cultura de paz (P5).

A disposição e o cuidado com os alunos, no sentido de possibilitar o algo a mais que eles não tiveram, o conhecimento. A fala do P6, cuidando de resgatar os alunos evadidos em tempos de pandemia, quando há inúmeras dificuldades para o acesso às tecnologias, mas o professor está lá tentando trazê-los de volta, para que ninguém fique de fora. O coordenador, juntamente com professores, planeja eventos e o funcionário que organiza o ambiente, deixando-o limpo e confortável.

Apenas o A2 tem conhecimento de um projeto que participou sobre literatura e teve bons resultados para si. “E achei muito bom, abriu até a minha mente em relação à leitura, eu já gostava muito, mas passei a admirar mais”. Refere-se, também, sobre o empenho da escola em relação ao

conhecimento do aluno. “E, também, admirei, assim, o desenvolvimento e a preocupação que o CEJA e os professores têm com os alunos em relação ao conhecimento pessoal” (A2).

Os projetos fazem parte de um currículo que conduz a uma mudança na vida do aluno, permitindo abertura para o conhecimento ou uma emancipação de si mesmo. Reporta-se aos “interesses” em Habermas, que estão fundamentados na racionalidade humana e se expressam na forma de três interesses constitutivos do conhecimento: técnicos, práticos e emancipadores.

Ainda sobre Habermas, citado por Grundy (1987), diz que os interesses constituem os três tipos de ciências: a empírico-analítica, que coloca em manifesto o interesse técnico, sendo que este dá lugar a uma determinada forma de ação instrumental, ao uso de técnicas baseadas em um saber empírico; a histórico-hermenêutica, que se revela num interesse prático, consubstanciado no vínculo entre compreensão e ação; e a crítica, cujo interesse é emancipador, e está ligado à autonomia com responsabilidade e a uma relação recíproca entre autorreflexão e ação.

Ao observar a fala da A2, esta permite fazer uma autorreflexão de si mesma sobre o que o projeto de literatura provocou em sua vida. Diante das falas, percebe-se o cuidado e afetividade de cada um com aquilo que faz e acredita, há sempre uma disposição para desenvolver uma prática que transforme. Remete-se a Grundy (1987):

... a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, a crítica da ideologia, que forma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela ação autônoma (Grundy, 1987).

A práxis se dá na relação com a ação e reflexão, conforme Grundy (1987), ao estabelecer os cinco princípios, primeiro, colocando a ação e a reflexão como elementos da práxis quando trata o currículo de forma ativa, quando o planejamento, o agir e o avaliar estão em perfeita integração; segundo, a práxis acontece de forma concreta, o currículo como prática social concreta e com educandos reais; terceiro, a práxis acontece da interação, do social e do cultural, assim, o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa relação dialógica entre professor e aluno; quarto, a práxis do conhecimento ocorre num processo de construção; quinto, a práxis, com o seu significado social, gera o conhecimento crítico e político.

Assim, o currículo do CEJA é construído mediante um processo em um mundo real como uma prática social, e isso conduz a um olhar diferente frente ao estar no CEJA, com uma pedagogia das emoções centrada na humanidade do outro, e isso é o que se percebe em várias das falas dos alunos (Quadro 17).

Os sentimentos de A1, A2 e A3 são de reconhecimento de estar em uma escola “produtiva,

interessante, diferente das outras” (A1);

... que abre portas para o desempenho, abre o conhecimento em relação à procura, da busca que o aluno tem que ter em questão às matérias. Então, quando eu vim aqui para o CEJA, eu vi que eu realmente seria capaz de ler um livro, de me esforçar mais, de ter conhecimento. Então, para mim, ele abriu portas em relação ao conhecimento e, para mim, trilhou um novo horizonte (A2).

... é mais prático para quem trabalha, tem uma rotina agitada no dia a dia, é muito prático, e ajuda bastante as pessoas que estão muito atrasadas e que não conseguiam terminar os seus estudos. Me sinto grata porque minha vida é bem corrida, e o CEJA ajuda bastante, faço a prova, então, é uma coisa bem mais prática (A3).

QUADRO 17 – Sentimentos de ser aluno(a) do CEJA.

Eu me sinto bem, é bastante produtiva e é interessante. Como é meu primeiro ano aqui, estudando numa escola assim, que é diferente das outras. Que, nas outras, você vai todo dia, e aqui você vem nos dias que quiser: duas vezes na semana ou uma (A1).

Sim. É, em questão, eu até acho que o CEJA abre portas, assim, para o desempenho do aluno, a questão do aluno poder se dedicar um pouco mais, pois, além da ajuda que você tem do professor, você tem que, como eu posso falar, você tem que buscar por você mesmo. Já não é aquela coisa, assim, do professor estar ali todo dia, na sala de aula, em questão à lousa. Então, isso abre o conhecimento em relação à procura, da busca que o aluno tem que ter em questão as matérias. Bom, o CEJA, para mim, ele me fez trilhar um horizonte, até eu poder me redescobrir. Porque no tempo que eu fazia ensino médio em escola regular, normal, eu tinha muita dificuldade de aprendizado. Então, quando eu vim aqui para o CEJA, eu vi que eu realmente seria capaz de ler um livro, de me esforçar mais, de ter conhecimento. Então, para mim, ele abriu portas em relação ao conhecimento e, para mim, trilhou um novo horizonte (A2).
--

Às vezes, é mais prático para quem trabalha, tem uma rotina agitada no dia a dia, é muito prático, e ajuda bastante as pessoas que estão muito atrasadas e que não conseguiram terminar os seus estudos. Me sinto grata porque minha vida é bem corrida, e o CEJA ajuda bastante, faço a prova, então, é uma coisa bem mais prática (A3).

Fonte: registros da pesquisadora.

O CEJA é uma instituição que possui um grande legado social, pois oferece educação para quem, por algum motivo, deixou de estudar, é uma escola que faz justiça àqueles que lhes foram subtraídos o direito à escola, conseqüentemente, o direito ao ensino fundamental e médio. Não se trata apenas de obter um certificado, mas, também, sim, pois muitos o querem por exigências do trabalho, mas o fato de estar promovendo uma educação em que o aluno se sente capaz de obter o conhecimento.

É uma escola que abre portas, abre para o conhecimento, leva a um novo horizonte, e os alunos se sentem gratos, estar numa escola que provoca tantos sentimentos é fácil aprender.

Percebe-se, na fala dos alunos, o olhar de que o CEJA é uma escola diferente, por oferecer um horário flexível ao tempo do aluno. As escolas devem estar a serviço dos alunos no sentido de fazer

acontecer o processo de aprendizagem e promover a produção do conhecimento, dando, também, aos alunos a autonomia para buscarem o conhecimento e capacitando-os para o enfrentamento de suas dificuldades, fazendo com que trilhem novos horizontes.

A escola CEJA atende, de forma prática, seus jovens e adultos, quando esses são trabalhadores que não dispõem de tanto tempo para frequentar a escola e encontram nesse ambiente uma maneira de retomar novamente os estudos e prosseguir ao seu término. É essa escola que educa para a educação para a paz quando promove a cidadania e a humanização do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. EDUCAR É “EDUCAÇÃO PARA A PAZ”

O trabalho de pesquisa “Contributos do currículo em prol da educação para a Paz” se insere no ramo de doutoramento de Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, do Instituto de Educação da UMinho, em regime de Cotutela com a UFC, na FACED. O objetivo geral para a investigação foi compreender os contributos do currículo em prol de uma educação para a paz em uma escola pública que atende jovens e adultos. A pergunta de investigação foi formulada da seguinte forma: quais as contribuições do currículo em prol da educação para a paz? No caso específico de CEJAs da cidade de Fortaleza (CE)-Brasil.

Partiu-se, então, para um estudo teórico sobre o conhecimento, as experiências que podem proporcionar em prol de uma educação para a paz, como parte central na educação, assim como o papel das instituições educacionais que, através dos currículos, produzem, transformam e (re)constróem esse saber em cada espaço e tempo. Cada época e cada instituição organiza o seu conceito de currículo, e as teorias curriculares comprovam isso, mesmo sabendo das ideologias que perpassam na sociedade, pois a construção e organização de um currículo acontece envolta de diferentes interesses, até certo ponto é valoroso, pois é nas divergências que se encontram caminhos possíveis de resolução para diferentes problemas e desafios.

Desse modo, buscou-se a teoria sobre a educação para a paz, sendo que, num sentido imediato, parece até que se está interessada em estudar a paz como antítese de guerra. Na verdade, quer-se, antes, explorar o sentido de paz na perspectiva do currículo da escola, exponenciado pela ideia de bem-estar, pela busca de forças positivas que remem para um ambiente escolar tranquilo e onde os alunos querem estar, isto é, promover e divulgar experiências exitosas realizadas com esse fim.

Entende-se que, quando se fala sobre educação para a paz, logo se imagina um espaço educacional cercado de problemas, com muitos conflitos, uma escola delegacia, que vive de apagar incêndios. Não é o caso do CEJA em estudo, felizmente! Trata-se de uma escola tranquila, mas isso é fruto de muito trabalho e dedicação de todos os seus intervenientes. É uma escola onde cada professor aguarda o seu aluno para o estudo. Há um prédio pequeno com todas as salas organizadas e com ar condicionado, cada ambiente: a portaria, a secretaria, a sala da direção, a sala da coordenação, a sala do Serviço de Apoio Pedagógico (SASP), as salas de aula, a biblioteca, o arquivo, a cozinha, o depósito da merenda, a sala dos professores, o estacionamento, o corredor com mesas de estudo, a sala de informática, a galeria e a pracinha com umas mesas de cimento, as plantas ao meio e um pequeno palco para os eventos, os banheiros para os alunos e os de uso dos professores e funcionários da escola, são ambientes que se integram e se fazem necessários, na sua função para a construção e

uma comunidade de partilha e aprendizagem. Pode-se dizer que é um ambiente sempre limpo e convidativo, no qual se procura que todos se sintam bem acolhidos e realizados, no seu dia a dia.

Não há questões de indisciplina, há outros conflitos, como a falta de frequência do aluno, a falta de maturidade para assumir uma postura de estudo autônomo. Nesse sentido, a escola procura sempre fazer uma chamada ativa, o SASP entra em contato com os alunos depois de 15 dias de ausência, e quando estes retornam, há uma conversa motivacional para os mesmos permanecerem indo à escola, procurando encontrar o seu complemento de projeto de vida, em que a educação se faz presente.

A escola CEJA é um espaço que acolhe alunos e alunas a partir dos 15 anos, no ensino fundamental, e dos 18 anos, no ensino médio. São alunos que, por algum motivo, foi-lhes negado o direito à escola, às próprias condições de vida, resultando na necessidade de ter que trabalhar para o seu sustento e muitas outras questões. Trata-se de uma escola inclusiva, que existe para dar o direito à educação como um dever do Estado, muitos jovens e adultos ainda não a conhecem, nem sabem de sua existência como uma escola que oferece matrícula durante o ano inteiro, onde horário de atendimento é flexível, conforme a disponibilidade do aluno.

Assim, faz-se necessário mais divulgação, dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nessas instituições, pois essa escola tem um grande legado social quando certifica um número significativo de alunos e estes podem, assim, conseguir um trabalho melhor, uma colocação profissional, o acesso e a conclusão a um curso superior, ou seja, sonhar com melhores condições de vida, concretizar os meios para a realização desses sonhos, tornando-os uma realidade de bem-estar e realização pessoal e profissional. Certamente, isso será, em primeiro lugar, um motivo de satisfação pessoal, mas também um motivo de dever cumprido pelo Estado, pela sociedade que se mostra capaz de atender a todos e contribuir para a equidade e justiça social. A pesquisadora acredita nisso com o seu trabalho no CEJA, nos CEJAs de Fortaleza.

O estado do Ceará possui 184 municípios, onde há 32 CEJAs; 23 nos municípios do interior e 09 na cidade de Fortaleza. Esta possui 121 bairros e apenas 09 são contemplados com CEJAs. Faz-se necessário muitos outros CEJAs para contemplar a população que não usufrui dessa possibilidade de dar continuidade a percursos educativos interrompidos; é preciso assegurar o direito à educação a todos. Assim, contribui-se, também, para um espírito educativo que é, em si, de e para a paz.

O CEJA possui flexibilidade de horário que permite ao aluno organizar a sua agenda, nomeadamente, a deslocação à escola, sendo que o atendimento é individual, personalizado, que se manifesta por ser uma escola de oportunidades. Quando o aluno decide estudar em um CEJA, deve

estar determinado a cumprir uma rotina de forma disciplinada e autônoma, pois o mesmo se torna sujeito de sua história e conta com o apoio de todos os que fazem a escola. Precisa se tornar um aluno maduro; percebe-se que acontece haver casos de desistência, mas há muitas histórias de superação, histórias essas para mais tarde recordar e contar *com gosto*, pelo esforço, dedicação e conquistas.

Todos os CEJAs trabalham com projetos, ações e atividades que vão além do mero currículo oficial, das áreas de conhecimento, das áreas de linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza”. Os projetos, ações e atividades surgem das áreas como iniciativas dos professores, negociadas com os alunos, no sentido de trabalhar um conhecimento prático. O fato de o professor propor uma ação faz com que ele se envolva e faça acontecer, levando à maturação desses eventos e à conquista dos alunos pelo seu envolvimento e compromissos.

A grande lacuna acontece quando o professor sai da escola e, então, o projeto termina de forma abrupta. Pode, também, acontecer de a gestão não favorecer o seu acontecimento mediante um planejamento coletivo. Há, no CEJA em questão, um esforço de tornar esses projetos menos centrados nas pessoas, mas numa comunidade que assegure a sua continuidade. Sim, isso precisa de incentivo, estabilidade e valorização docente, é verdade; algo que, percebe-se, a realidade vem sonhando. Ainda assim, vai prevalecendo, em muitos casos, o profissionalismo dos professores e os projetos florescem, apesar das dificuldades. Há, assim, um currículo prático construído culturalmente nas condições históricas e sociais da escola e dos seus intervenientes. Desde a sua fundação, os projetos fazem parte da escola, e alguns até permaneceram, embora dependam de cada gestão para a sua continuidade e da abertura de alguns professores, que ainda persistem em ficar no seu comodismo de atendimento apenas da sua disciplina, sem se abrir para os projetos coletivamente.

Os projetos são conduzidos pelos professores, pessoas ativamente envolvidas, críticas e questionadoras para um serviço de emancipação e libertador, com o sentido de deliberação sobre o presente que se quer construir, que futuro se quer influenciar, que aconteça com a participação de todos. Cada detalhe de um projeto é pensado para tornar o conhecimento do aluno acessível, a experiência de um projeto bem planejado e executado conduz a muito mais e melhores aprendizagens. As ações desenvolvidas na escola junto com outras instituições externas tendem a valorizar mais a instituição escolar, a dar valor à comunidade civil, pelo que as parcerias na comunidade educativa fazem as coisas acontecerem com mais fluidez. Faz, também, o educando se sentir valorizado, pois estimula a aprendizagem e faz perceber a sua capacidade de aprender, que estava adormecida devido aos percalços da vida. E que percalços esses, muitas das vezes (essa seria outra investigação).

É importante que haja as áreas de conhecimento no currículo oficial, mas, também, o currículo

em ação conduz a uma aprendizagem muito mais significativa, que promove no educando uma visão crítica de como se colocar no mundo, ser um cidadão do mundo, ativo e crítico, com direitos e responsabilidades, pelos quais luta e zela. As ações interventivas de uma educação para a paz realizadas na escola revelam o quanto é importante haver na instituição espaço para a escuta coletiva, em que as pessoas, num ambiente de muita confiança, possam se conectar consigo mesmas, perceber a importância de se conhecer e conhecer a história do outro para se trabalhar em comunhão e, assim, poder fazer o melhor e ser melhor.

Os discursos dos professores, coordenador, funcionários e alunos apontam que o CEJA tem sinais de uma educação para a paz, é uma escola que oferece projetos, ações, quando há o empenho de toda a comunidade escolar no quesito de cuidar, acolher a todos em suas histórias e trabalhar para a sua superação. Os professores abraçam uma ideia e esta tende a influenciar a todos na execução de uma atividade. As mesmas ocorrem com muita energia positiva, o que é refletido nos mínimos detalhes de cada ação, tudo para fazer da comunidade escolar um espaço agradável, acolhedor, em que as pessoas se sintam valorizadas, acolhidas e desejem voltar.

A inter e a transdisciplinaridade dos projetos ocorrem quando há a participação de professores, trazendo o conhecimento de sua área para um projeto como a “Semana da Saúde”, os encontros literários e linguísticos, o “Café com Poesia”, entre outras iniciativas, promovendo, assim, vários olhares para o direito ao conhecimento. Educar para a paz é observar, em primeiro lugar, a educação como um direito, direito humanitário ao conhecimento, para que se tenha uma vida digna, com justiça. Não significa obter conteúdos somente, mas ir além do mero conteúdo, aprender através de temáticas diversificadas, de projetos, ações e encontros cercados de afetos e relações interpessoais, preparados, com todo cuidado, para encantar e envolver aos participantes.

O discurso dos alunos sobre o CEJA é de reconhecimento sobre o que recebem da escola, pois os conduzem ao mundo do conhecimento, dando-lhes a capacidade de perceber que, em tempos idos, a inabilidade para lidar com o conhecimento era um sentimento fruto de equívocos e circunstâncias mal resolvidas na vida. Daí, resulta em uma melhoria da sua autoestima e da sua vontade de se superar. Aí, os professores, funcionários e direção os impulsionam a vislumbrar um futuro mais risonho, aberto, com perspectivas realistas, com espaço para sonho, antes muito distante.

Há muita emoção, ética, compromisso, alegria, afetividade, cuidado, gosto de estar participando, querer estar na escola, situação que não se refere apenas aos educandos, mas a todos os que fazem a escola. A educação para a paz, ou educação para a vida, mostra-se através das práticas ocorridas na escola; é certo que muito ainda precisa de ser feito. Acredita-se que a educação

para a paz faz parte de um projeto de vida de muitos educadores, mesmo sem saber. A esperança de que a educação pode tornar uma humanidade melhor, faz-se mover e se lançar ao campo, dando-lhe sentido, pois é perceptível no envolvimento dos educadores frente aos projetos, ações, atividades, assim como na forma de encarar o universo da educação no seu campo de atuação.

Assim, foi com Comenius, lá no século XVII, quando defendeu, antes de qualquer coisa, a fundação de escola; com Rousseau, no século XVIII, quando acreditava na bondade da natureza humana e que todos os homens são iguais; com Kant, na crença de que, através da educação, pode-se ter um futuro melhor; com Montessori, quando pensou que a educação é uma questão humana e social de importância universal; com Dewey, na defesa de uma escola universal; e com o grande Paulo Freire, quando defendeu a educação para a transformação social com a emancipação do homem, que, todos sem exceção, contribuíram para se dar passos em sentido de uma educação para todos, uma educação construída na edificação e comunhão da paz. É preciso que se faça isso acontecer; não se pode desperdiçar tão importante e decisivo legado para a essência da humanidade.

A escola é um espaço por demais dinâmico, e precisa saber enfrentar os desafios postos, cabe, aqui, mencionar o trabalho do CEJA nos tempos de pandemia de covid-19, que se abriu ao ensino *online*, capacitando professores no manejo da tecnologia, organizando horários, ainda mais flexíveis, para atender aos educandos, abrindo plataforma de ensino e sempre voltado para atender de maneira mais próxima da realidade do aluno. Assim, promoveu o processo de ensino e aprendizagem, houve muitas dificuldades, mas a escola se lançou e as coisas aconteceram, contemplando o ensino para o jovem e o adulto, sem deixar ninguém de fora do espaço escolar, mesmo que virtual.

A escola que trabalha com o coletivo, apoiada em cada força existente, desde o vigilante, o porteiro, o serviço geral, a merendeira, o diretor, o coordenador, o professor e o aluno, respeitando a identidade de cada pessoa em sua função, gente que faz a escola acontecer, conforme diz o poema de Freire – “A escola”. Esta não é apenas uma estrutura feita de tijolos, concreto, fria, mas nessa escola se encontra gente que trabalha, que cria, que produz, que convive, faz amizade num ambiente de camaradagem. A escola, com suas forças, promove projetos, ações, atividades e muito mais para o alcance da aprendizagem na produção do conhecimento, tornando o currículo significativo e atuante.

O espaço escolar, para muitos educandos, talvez seja o ambiente mais propício de promoção da vida, quando se sabe da realidade dos educandos desprovidos de tudo, até mesmo de quem os escutam, e, claro, quando essa escola agrega, promovendo o que, de fato, é a sua função, a aprendizagem, e ainda acompanhada de boas práticas que os fazem gente, assim é fácil querer estar na escola. E como se fazem necessárias escolas, pois nelas sempre haverá pessoas interessadas em

trabalhar em prol dos outros, no sentido de cuidar, transformar, libertar e, com certeza, humanizar. As Escolas nunca serão demais, pois sempre haverá demanda para todos. Reitera-se que é possível um currículo em que a educação para a paz aconteça. Para isso, precisa-se de “todo mundo”, como diz a música “O sal da Terra”, do compositor brasileiro Beto Guedes: “Vamos precisar de todo mundo para banir do mundo a opressão”. Um currículo em prol de uma educação para a paz é construído com todos, cada disciplina se reveste de sentido e, daí, o conhecimento ganha um novo significado.

As contribuições de um currículo em prol da educação para a paz promovem a cidadania planetária quando se volta para alcançar uma identidade planetária, para se entender que todos são moradores do mesmo planeta. Aí é quando a escola rompe com a proposta tradicional de currículo formal e sinaliza para um trabalho coletivo, mediante um compromisso consigo e com o outro, trabalhando para a construção de um mundo possível para todos, de forma sustentável e emancipadora, ensinar e aprender apontando para um futuro de todos.

O desafio está posto, e pensar a educação para a paz, na centralidade do currículo escolar, é trazer as temáticas propostas nos documentos oficiais da educação, seja do Brasil, do Ceará, dos relatórios da UNESCO, da Agenda 2030, da Carta da Terra e de outros documentos e propostas que poderão surgir, para o ambiente escolar. São temáticas que envolvem o ser humano, no aspecto de cuidado com a humanidade, numa visão de um futuro melhor para todos. Não se trata de deixar de lado as áreas do conhecimento do currículo formal, pois a especificidade de cada área é importante, mas envolver as áreas com as temáticas sugeridas nos documentos citados de forma inter e transdisciplinar. Será uma tentativa que poderá corroborar por um mundo ou pessoas possivelmente melhores, bem como gerar o conhecimento através de um currículo atrativo, criativo e crítico.

Faz-se, para isso, necessário dar conhecimento nos espaços escolares das discussões sobre as temáticas dos documentos oficiais. O poder público oferecer formações para os educadores, a sociedade civil engajada na garantia do direito à educação e um profundo sentimento de compromisso e pertencimento ao seu local de atuação. Saber onde se estar, o que se quer para, assim, contextualizar com a realidade, com o seu local de fala e muito mais, precisar-se-á de todo mundo.

Sabe-se que esse é um desafio, não é tarefa fácil, não há receita pronta, há pistas que podem ser testadas. Aqui, remete-se ao poema “Esperançar”, de Paulo Freire; não se trata de esperar por esperar, mas se trata de esperar agindo, não de forma individual, mas se dando as mãos, através da mobilização e participação com muito diálogo, amorosidade, respeito e solidariedade. Será preciso, para isso, aprender como participar, dialogar, ser amoroso, respeitoso, solidário, ético.

⁶ Ver site <https://www.youtube.com/watch?v=irTKizOHmxU>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLATIVAS

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1983). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Graal.
- Andrade, F. A. (2011) “Templo de Civilização” no Ceará: A criação do Grupo Escolar em Fortaleza, no começo do século XX. In R. E. P. Vasconcelos Júnior, J. G. Vasconcelos, J. R. Santana, K. A. Haiashida, L. M. Fiuza, R. M. Rodrigues, & F. A. Andrade (Orgs.), *Cultura, Educação, Espaço e Tempo- Coleção Diálogos Intempestivos*. Edições UFC.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. Brasiliense.
- Azoulay, A. (2021). Lançamento do relatório Futuras ofn Education. [Unesco.org/futuresofeducation/News/louhch](https://unesco.org/futuresofeducation/News/louhch).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Boff, L. (2006). Bases para a cultura de paz. In D. Guimarães (Org.), *A paz como Caminho Qualitymark*.
- Boff, L. (2012). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Porto.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70.
- Bourdieu, P. (2018). *Conceitos fundamentais*. Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução*. Vozes.
- Boyes-Watson, C., & Pranis, K. (2011). *No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Tribunal de justiça do Estado do Rio Grande do Sul.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalista America*, Nueva York, basic books. Tradução castelheano: *La instrucción escolar em ma América capitalista*, Madrid, siglo XXI,1981.
- Bovet, P. (1928). *La psicología y la educación para la paz*. La Lectura.
- Campello, B. S. (2015). Bibliotecas escolares e biblioteconomia escolar no Brasil. *Biblioteca Escolar em Revista*, 4 (1), 1-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106613>
- Carvalho, M.M.C.(1999). O território de consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: M.C. Freitas, *Memória intelectual da educação brasileira* (pp 17-30). Edusf.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Martínez Rca.
- Constelação Familiar (Familienstellen). (1978). Hellinger *Schule*.
<https://www.hellinger.com/pt/constelacao-familiar/>
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación*. La Muralha.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal.
- Costa, C. G. (2021). *Diretrizes Curriculares e a Educação de Jovens e Adultos – EJA – desafios freirianos no município de fortaleza*. Caminhar.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO, MEC: Cortez.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação* (2.ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Diógenes, E. M. N., & Carneiro, M. J. M. C. (2012). Avaliação do papel do gestor escolar no fortalecimento da cultura de paz. In K. S. L. Matos (Org), *Cultura de paz, ética e espiritualidade III*. Edições UFC.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Freire, A. M. A. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação*, 29(2), 387-393.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/449/345>
- Freire, P. (2005a). *A importância do ato de ler. em três artigos que se completam* (46.ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Furtado, E. D. P. (2021). Reflexões sobre CONFINTEA. *VI encontro regional da EJA- EREJA-2021*. Região Nordeste.

- G1 CE. Educação de Jovens e Adultos tem 2,4 mil estudantes a menos nas escolas de Fortaleza, segundo Censo Escolar. *G1 CE*, 02 out. 2019.
<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/10/02/educacao-de-jovens-e-adultos-tem-24-mil-estudantes-a-menos-nas-escolas-de-fortaleza-segundo-censo-escolar.ghtml>
- Gadotti, M. (2010). *A Carta da Terra na educação*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artmed.
- Ghiraldelli Junior, P. (2015). *História da educação brasileira*. Cortez.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. Cortez.
- Grundy, S. (1987). *Producto o práxis del curriculum*. Ediciones Morata, S.A.
- Guimarães, M. R. (1991). Por uma cultura de paz. In: Revista Mundo Jovem. V 303, p.19-21.
- Guimarães, M. R. (2006). Repensando a noção de paz. In: M. R. Guimarães. *Aprender a educar para a paz*. Ed. Rede da Paz.
- Guimarães, M. R. (2011). *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Educus.
- Hellinger, B. (1978). A constelação familiar(familienstellen).
<https://www.hellinger.com/pt/constelacao-familiar/>.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Taurus.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus
- Haddad, Sérgio. (2007). Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. Reunião anual da ANPED. 30. GT 18., 07 a 10 out. 2007.
Caxambu, MG. Anais... www.anped.org.br
- Haddad, S., Di Pierro. (2000) Escolarização de jovens e adultos. Rev. Bras, Educ., nº 14, pp.108-130.
<https://www.scielo.br>
- Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, 6, 33-51.
- Hamilton, D. (1993). Comênio e a Nova Ordem. *Revista Pro-Posições*. 4 (2), 7-19.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644358>.
- Hamilton, D. (2001). *A virada instrucional (construção de um argumento) e da dialética à didática*. PUC-SP.

- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Artmed.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Artmed.
- Jares, X. R. (2005). *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos*. Artmed.
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. Palas Athena.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid:Morata.
- Lourenço, F. M.B.(1930). *Introdução ao estudo da escola nova*. Melhoramentos.
- Machado, L. R. S. (1991). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. Cortez.
- Machado, M.C.G. (1985). *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Autores Associados.
- Matos, K. S. L. (2002). *Pesquisa educacional: o prazer em conhecer*. Edições Demócrito Rocha.
- Matos, K. S. L. (2007). Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)- "Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação"* - 01 a 04 jul. 2007.
- Matos, K. S. L. (2010). A paz protege: cultura de paz, juventudes e docentes. In K. S. A. L. Matos (Org), *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. UFC.
- Matos, K. S. L. & Aragão, P. C. M. (2015). A meditação como instrumento de paz entre as juventudes. K. S. L. Matos (Org), *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Imprece; EdUECE.
- Mauss, M. (1993). *Manual de etnografia*. Pórtico.
- Mello, G. N. (2014). *Currículo da Educação Básica no Brasil*. Movimento pela Base.
https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf
- Montessori, M. (2004). *A educação e a paz*. Papyrus.
- Moraes, S. E. (2005). Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 86(213-214), 38-54. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.86i213/214.834>
- Moraes, C. M. (2016). Saberes para uma cidadania planetária. *Saberes para uma cidadania planetária*. Fortaleza/CE: 24 a 27 de maio de 2016.
<https://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/exibeDocumentosEvento.jsf;jsessionid=6697486BAB16F21E3C1308BD3BF0AE99?id=247&contexto=spcc>

- Moreira, A.F. B. (1990). Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em aberto, n.46, p.73-83.
- Moreira, A. F. B. (1995). *Currículos e programas no Brasil*. Papirus.
- Moreira, A. F. B. (2009). Estudos do currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In: cadernos de pesquisa, v.39, n° 137, pp.367-381, maio/agosto/2009.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Morin, E. (2000). Terra-Pátria. Sulina.
- Morin, E. (2007a). *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2007b). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Morin, E. (2011). *Rumo ao abismo: ensaios sobre o destino da humanidade*. Bertrand Brasil.
- Naspolini, M. A. (2001). A reforma da educação básica no Ceará. *Estudos Avançados*, 15(42), 169-186. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9798>
- Noletto, M. J. (2004). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. UNESCO.
- Noletto, M. J. (2010). A construção da cultura de paz: dez anos de história. In UNESCO, Cultura de paz: da reflexão à ação. UNESCO; Associação Palas Athena.
- Pacheco, J.A. (org). (1996). O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor - relatório de investigação. UM/CEEP.
- Pacheco, J. A. (Org). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto editora.
- Pacheco, J.A. (2010). Dos autores políticos do currículo. In: M. Zuleide Pereira et al (org). Diferenças nas Políticas de Currículo (pp.81-103). Editora Universitária da UFPB.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org). (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Pinar, W. (2016). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. Cortez.

- Popper, K. (2009). *O conhecimento e o problema corpo-mente*. Edições 70.
- Rule, I. (1973). A philosophical inquiry into the meanings of 'curriculum'. Tese (Doutorado). New York.
- Sacristán, J. G. (1988). *Poderes inestables em educación*. Morata.
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Penso.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente*. Cortez.
- Santos, B. S. (2010a). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.
- Santos, B. S. (2010b). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez
- Santos, B. S. (2003). Introdução. In B. S. Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as ciências: Afrontamento*.
- Santos, B., & Chauí, M. (2013). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. Cortez.
- Santos, D. M., e Leal, N. M. (2018). A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. *Revista Rios Eletrônica*, 19, 81-96.
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professional think in action*. Basic Books.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores*. Artmed.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto editora.
- Slemian, A. (2010). Educação para a paz: valores morais aplicados a educação. *Encontro: Revista de Psicologia*, 13(19). <https://seer.pgskroton.com/renc/article/download/2515/2407>
- Torres, J. S. (1991). *Currículo oculto*. Porto editora.
- Tyler, R. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Globo.
- UNESCO. (2010). *Cultura de paz. da reflexão à ação*. (2010): balanço da Década Internacional da Promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Associação Palas Athena.
- Varela, B. L. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências*. Unicv.
- Weil, P. (1993). *A arte de viver em paz: por uma consciência, por uma nova educação*. Editora Gente.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Yus, Rafael. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Artmed.

Xavier, L. N. (1999). O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. EDUSF.

8. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Brasil. (1945). *Decreto n° 19.841, de 22 de outubro de 1945*. Promulga a Carta das Nações Unidas.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Ceará. (2012). Conselho Estadual de Educação. *Resolução n° 438, de 25 de abril de 2012*. CEE.
<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resoluo-n-438.2012.pdf>.
- Ceará. (2018). Sistema Estadual de Ensino do Estado do Ceará. *Parecer n.º 0906/2018*.
<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PARECER-N%C2%BA-0906.2018-BNCC-.pdf>.
- CEJA. (2010). *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Educação de Jovens e Adultos.
- IFLA. The International Federation of Library Associations. (1994). *Manifesto IFLA/ UNESCO sobre biblioteca pública*. IFLA. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>
- IFLA. The International Federation of Library Associations. (2015). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2.ª ed). IFLA. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>
- ONU. Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância.
<https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>
- ONU. Organização das Nações Unidas. (2016). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.
http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/agenda2030.pdf

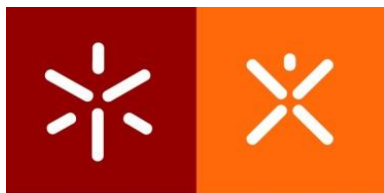
UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. (1989). *Declaração de Sevilha sobre a Violência*. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – Um programa da UNESCO. <http://comitepaz.org.br/sevilha.htm>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. (1997). *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - 1997*. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. (2021). *Reimaginando nosso futuro juntos 2050- Um novo Contrato Social para Educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1 - GUIÃO ENTREVISTA PROFESSORES E GESTORES



UNIVERSIDADE MINHO

Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular

MARIA JOSÉ MARQUES LIMA

Projeto intitulado “Contributos do Currículo em Prol da Educação para a Paz”.

Matriz do Guião de entrevista - PROFESSORES E GESTORES

DIMENSÕES / TEMÁTICAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS	CHEK-LIST
Perfil académico e profissional	– Conhecer a formação académica e a experiência profissional dos entrevistados	– Qual é a sua graduação inicial? – Fez alguma pós-graduação? – Como caracterizam seus percursos profissional? O que faz atualmente na escola? (...)	Graduação, pós-graduação, percursos profissionais, experiências profissionais, atividades atuais
Percepções sobre educação para a paz	– Perceber o conhecimento sobre educação para a paz	O que entende por educação pela paz?	Educação, Paz. O que sugere.
Percepções sobre currículo e educação para a paz do CEJA	– Refletir sobre o âmbito dos cursos CEJA; – Conhecer as percepções sobre currículo voltado para uma educação para a paz	– Qual o entendimento que tem sobre o CEJA? – Quais são as fragilidades e potencialidades do CEJA (...) – O CEJA educa para a paz? – Como o currículo do – – – CEJA apresenta isso?	Currículo CEJA; Fragilidades e potencialidades do CEJA; Educação para a paz, currículo, escola.
Identificação dos projetos, atividades e ações do CEJA	– Identificar os projetos, atividades e ações da escola; – Discutir e propor eventuais sugestões de atividades para a promoção da educação para a paz.	– Quais os projetos e atividades que há no CEJA? – Qual o alcance desses projetos? – Que outros tipos de atividades poderiam ser feitos para a educação para a paz?	Projetos, atividades, ações, sugestões
Participação e envolvimento nos projetos, atividades e ações do CEJA	Saber qual/como a participação e envolvimento nos projetos, atividades e ações da escola	– Há a sua participação e envolvimento nos projetos, atividades e ações? – Como se dá sua participação e envolvimento nesses projetos?	Participação, envolvimento, conhecimento

APÊNDICE 2 - GUIÃO ENTREVISTA ALUNOS



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular

MARIA JOSÉ MARQUES LIMA

Projeto intitulado “Contributos do Currículo em prol da Educação para a Paz”

Matriz do Guião de entrevista- ALUNO

DIMENSÕES / TEMÁTICAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS	CHEK-LIST
1. Percurso académico	– Conhecer o percurso académico do aluno até chegar ao curso CEJA.	Onde estudou antes de chegar ao CEJA? Qual a série que está cursando?	Quais escolas estudou? Desde quando estuda no CEJA
2. Percepções sobre educação para a paz	-Perceber o que o aluno entende por educação para a paz	– O que para si é a educação para a paz? – O que deveria ser pensado e trabalhado com os alunos no âmbito desta temática?	Como se dar a educação para a paz? O CEJA educa para a paz?
3. Identificação dos projetos, atividades e ações do CEJA	Identificar projetos, atividades e ações do CEJA	Quais os projetos, atividades e ações do CEJA?	Conhece os projetos e atividades da escola?
4. Participação nas atividades da educação para a paz	Indagar a participação nas atividades	Qual a sua participação nos projetos, atividades? Como se sente sendo aluno do CEJA?	A dinâmica do CEJA considera importante para o aluno?

APÊNDICE 3 – GUIÃO ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular em
Co-tutela com a Universidade Federal do Ceará no Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARIA JOSÉ MARQUES LIMA

Projeto intitulado “Contributos do Currículo em Prol da Educação para a Paz”

Matriz do Guião de entrevista – FUNCIONÁRIOS

DIMENSÕES / TEMÁTICAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS	CHEK-LIST
– Perfil académico profissional do funcionário Descrição do trabalho do funcionário	– Conhecer o perfil académico do funcionário - Descrever como se dar o trabalho do Funcionário	– Qual é a sua formação académica inicial? -Fale-me da sua rotina de trabalho na escola?	Formação académica Rotina de trabalho
– Percepções sobre educação para a paz, em quais contextos sociais e o papel da escola nesta perspectiva	– Perceber o conhecimento sobre educação para a paz	A escola educa pela paz? Em que contextos sociais pode/deve ser feita a educação para a paz? Qual o papel da escola nessa educação para a paz?	Educação, paz, contextos, papel da escola.
– Identificação das atividades e ações que educam para a paz	Identificar as atividades/ações que podem / educar para a paz.	Em quais atividades/ações que educam para a paz neste setor?	Atividades, ações da portaria, secretaria, serviços gerais, cozinha.
Análise do funcionário como parte da escola	Analisar se o funcionário se sente parte da escola	Como se sente com o seu trabalho na escola?	Trabalho, ações, Sentimento de parte da escola

APÊNDICE 4 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS JOSÉ WALTER
Reconhecido pelo Parecer Nº 0476/2019 - CEE - INEP: 23225262

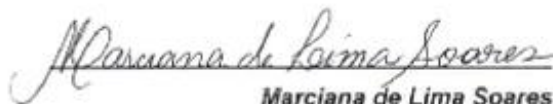
DECLARAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que o CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CEJA JOSÉ WALTER contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada "CONTRIBUTOS DO CURRÍCULO EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA PAZ" a ser realizada pela pesquisadora MARIA JOSÉ MARQUES LIMA.

Fortaleza, 14 de dezembro de 2020.

Atenciosamente,


Marciana de Lima Soares

Diretora Escolar

Marciana de Lima Soares
Direção Escolar
CPF: 667.031.033-04

Av. L. sin - 2ª Etapa - José Walter - CEP: 60750-110 - Fortaleza - Ceará
Fone/Fax: (85) 3101.2990 / Público: (85) 3291.4954 - CNPJ: 03.897.926/0001-10
E-mail: cejajwalter@escola.ce.gov.br

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

MARIA JOSÉ MARQUES LIMA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “(Contributos do Currículo em Prol da Educação Para a Paz)” como voluntário. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem como objeto- as ações curriculares desenvolvidas na escola Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJA/JOSÉ WALTER e que leva a uma educação para a paz. Serão realizadas entrevistas gravadas em áudio por 15 a 20 minutos e estas serão usadas apenas para este fim. Ao término da entrevista, poderá ouvi-la caso queira e poderá mudar o que não achou conveniente. Este material ficará sob total proteção da pesquisadora por até 90 dias, depois será totalmente deletado.

Objetivo geral da pesquisa: 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.

Objetivos específicos: - Descrever e Analisar as experiências exitosas da escola em busca de uma educação para a 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 a paz; - promover a realização de encontros em que se tenha a vivência e a reflexão de ações de uma educação para a paz.

Benefícios da Pesquisa- esta pesquisa será de importância para estudos acadêmicos, aprofundamento de pesquisas futuramente e para dar uma visibilidade ao currículo que acontece em prol de uma educação para a paz e a grande relevância social do CEJA.

Riscos e desconfortos- O risco de exposição do participante será minimizado pelo total sigilo garantido pela pesquisadora, assegurando sua privacidade e confidencialidade.

Você é livre para participar ou recusar-se, em qualquer momento da pesquisa poderá retirar o seu consentimento caso sinta-se constrangido ou prejudicado. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre a pesquisadora e os profissionais envolvidos.

Endereço do(a) responsável pela pesquisa:

Nome: Maria José Marques Lima
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua dos Jatobás, 360, casa 8 Passaré - Fortaleza/Ceará
Telefones para contato: 85- 985263266/999539191

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome da testemunha (se o voluntário não souber ler)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

APÊNDICE 6 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DURANTE O PERCURSO DO DOUTORAMENTO

Evento	Tipo de apresentação	Título	Cidade/país	Forma de Participação	Ano
XIV CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA	ORAL	A ESCOLA E O SONHAR: ESPAÇO DE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM	CORUÑA/ESPANHA UNIVERSIDADE DA CORUÑA	AUTORA	2017
XIV CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA	ORAL	A CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA E DE MEDIAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA	CORUÑA/ESPANHA UNIVERSIDADE DA CORUÑA	AUTORA	2017
SEMINÁRIO CURRÍCULO, INOVAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO	ORAL	CONTRIBUTOS DO CURRÍCULO EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	BRAGA/PORTUGAL UNIVERSIDADE DO MINHO	AUTORA	2018
SEMINÁRIO CURRÍCULO, INOVAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO	ORAL	ROMPENDO COM METODOLOGIAS TRADICIONAIS, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALFABETIZANDO NA ERA DIGITAL, ATRAVÉS DO SOFTWARE LUZ DO SABER, UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA SEDUC-CE	BRAGA/PORTUGAL UNIVERSIDADE DO MINHO	COAUTORA	2018
56º CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANSITAS/EM HTTP:WWW.DILVE.ES/	ORAL	AÇÕES ESCOLARES EM PROL DA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	SALAMANCA/ESPANHA UNIVERSIDADE DE SALAMANCA	AUTORA	2018
VI SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO EDUCAÇÃO E HUMANISMO	ORAL	RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PROJETO LI E INDICO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	SÃO PAULO/BRASIL PUC- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA	AUTORA	2019
XV CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA	ONLINE/ORAL	PROJETO LI E INDICO	CORUÑA /ESPANHA UNIVERSIDADE DA CORUÑA	AUTORA	2019
V CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA	ONLINE/ORAL	O CURRÍCULO EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	COIMBRA/PORTUGAL IUS GENTIUM CONIMBRIGAE/CENTRO DE DIRETOS HUMANOS	AUTORA	2020

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUTOS DO CURRÍCULO EM PROL DA EDUCAÇÃO PARA PAZ

Pesquisador: MARIA JOSÉ MARQUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42351421.9.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.565.382

Apresentação do Projeto:

O projeto quer investigar as ações escolares em prol da formação de uma educação para paz como uma prioridade no ambiente escolar, da escola pública da rede estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza no Brasil. O interesse por este estudo advém da minha experiência como professora desde 2005 e a partir de 2014 como Coordenadora Escolar na instituição onde pretendo focar a pesquisa o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) José Walter, assim denominado porque o CEJA está localizado no bairro José Walter da cidade de Fortaleza.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo geral para esta pesquisa tem-se o interesse em 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.

Como objetivos específicos para a pesquisa: - Descrever e Analisar as experiências exitosas da escola em busca de uma educação para paz; - Auscultar os intervenientes do contexto escolar,

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.565.382

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.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios de avaliação de políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De grande utilidade, pode ensejar a melhoria da atividade de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Não Há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não Há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1687040.pdf	14/01/2021 12:42:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.docx	14/01/2021 12:22:53	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOPARAUTILIZACAOEDADOS.pdf	14/01/2021 12:05:53	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAOASSINADAPELOPESQUISADOR.pdf	14/01/2021 11:42:39	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	14/01/2021 11:37:32	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Declaração de	DECLARACAODOSPESQUISADORES.	14/01/2021	MARIA JOSÉ	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.565.382

Pesquisadores	docx	00:09:47	MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOBROCHURAIN VESTIGADOR.docx	14/01/2021 00:04:51	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES.pdf	13/01/2021 23:57:39	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Orçamento	DECLARACAODEORCAMENTO.docx	13/01/2021 23:43:05	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEINSTITUICAOEINFR AESTRUTURA.pdf	13/01/2021 23:35:37	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	13/01/2021 23:26:08	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	13/01/2021 23:22:58	MARIA JOSÉ MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 01 de Março de 2021

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO 2 – PROTOCOLO COTUTELA



Universidade do Minho



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

W
F
M

**SEGUNDO TERMO ADITIVO AO PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO ENTRE
A UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL
E
A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PARA REALIZAÇÃO DE UM DOUTORAMENTO EM COTUTELA**

Considerando a relevância da internacionalização na formação de estudantes, designadamente ao nível do terceiro ciclo, através da realização de períodos de estudos em instituições de ensino superior estrangeiras.

No respeito pelas disposições legais e regulamentares que regem, em Portugal e no Brasil, a cooperação de carácter científico, cultural e profissional, entre as instituições de ensino superior.

O presente Termo Aditivo relativo às condições de realização de um doutoramento em cotutela é firmado entre

A Universidade do Minho, doravante denominada UMinho, instituição de ensino superior pública de natureza fundacional, nos termos da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, com sede no Largo do Paço, 4704 553, detentora do NIPC 502 011 378, neste ato representada pelo seu Reitor, Professor Rui Vieira de Castro,

e

A Universidade Federal do Ceará, doravante denominada UFC, autarquia federal de regime especial, com normas de criação pela Lei Federal nº 2.373 de 16/12/1954 com sede na Avenida da Universidade, 2853 - Benfica, Fortaleza- CE, CEP 60.020-181, Brasil, detentora do CNPJ 07.272.636/0001-31, neste ato representada pelo seu Reitor, Professor José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque, que se regerá pelas seguintes cláusulas:

Cláusula 1.ª

O presente Termo Aditivo enquadra a realização de um doutoramento em cotutela pela estudante Maria José Marques Lima, a realizar na UMinho e na UFC.

W
P
1/2

Cláusula 2.ª

1. A doutoranda está inscrita no Programa Doutoral em Ciências da Educação da UMinho, especialidade em Desenvolvimento Curricular da UMinho desde 20 de dezembro de 2017 tendo efetuado o registo do tema e do plano da tese em 17 de janeiro de 2018 com o nº 101566689.
2. A tese de doutoramento é orientada pelo Professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva do Instituto de Educação da UMinho.
3. No ano letivo de 2019 a 2020 doutoranda frequentará o Programa de Pós-Graduação em Educação na UFC, especificamente no período de agosto de 2019 a agosto de 2020.

Cláusula 3.ª

O programa de trabalho a desenvolver encontra-se em anexo ao presente Termo Aditivo.

Cláusula 4.ª

O trabalho de pesquisa da doutoranda será realizado sob supervisão conjunta de:

Na UMinho: Professor Carlos Manuel Ribeiro da Silva.

Na UFC: Professor Luiz Botelho Albuquerque.

Cláusula 5.ª

1. Durante o período de realização do doutoramento, a estudante estará inscrita na UMinho e na UFC.
2. A estudante pagará as taxas aplicáveis na UMinho.

Cláusula 6.ª

A tese será escrita em português.

Cláusula 7.ª

1. A doutoranda deve requerer as provas públicas na UMinho e, se aplicável, na UFC.
2. A doutoranda defenderá a tese na UMinho.
3. O júri perante o qual terá lugar a defesa da tese será designado por acordo entre as duas universidades, incluindo pelo menos um professor da UFC, e a sua composição será regida pelas disposições legais e regulamentares aplicáveis na UMinho.

Cláusula 8.ª

A defesa pública da tese será realizada em português, podendo os membros do júri intervir noutras línguas.

Cláusula 9.ª

Aprovada a tese, o título de doutor será atribuído separadamente pelas duas instituições, devendo constar no diploma correspondente a menção "Doutoramento em regime de cotutela".

ft
/

Cláusula 10.ª

As condições de depósito, direitos de autor e reprodução da tese deverão atender à regulamentação específica de cada país e de cada instituição.

Cláusula 11.ª

As Partes comprometem-se a respeitar a legislação e a regulamentação aplicáveis em ambas as universidades.

Cláusula 12.ª

Às situações não contempladas neste documento aplica-se a legislação e a regulamentação vigentes em cada universidade, sendo os casos omissos decididos conjuntamente pelos órgãos competentes das duas instituições, ouvidos os responsáveis pelos programas doutorais.

Braga, _____

Fortaleza, 19 de fevereiro de 2020

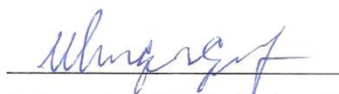
Pela UMinho

Pela UFC

O Reitor,

O Reitor,





Professor Rui Vieira de Castro

Professor José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

O Presidente do Instituto de Educação,

A Diretora da Faculdade de Educação,





Professor Leandro de Almeida

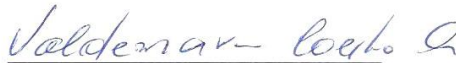
Professora Heulalia Charalo Rafante

O Diretor do Programa de Doutorado,



Professor José Augusto Brito Pacheco

O Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/UFC,



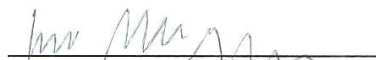
Professor Valdeman Coelho Gomes

O Orientador,



Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

O Orientador,



Professor Luiz Botelho Albuquerque

A Doutoranda,



Maria José Marques Lima





Universidade do Minho



Handwritten notes in blue ink, possibly initials or a signature, located to the right of the logos.

Plano de Trabalhos na Universidade do Minho e na Universidade Federal do Ceará

No quadro a seguir, apresentamos uma calendarização das atividades a serem desenvolvidas em parceria com os dois orientadores e Universidades, podendo haver alterações de acordo com o desenvolvimento da pesquisa e investigação e/ou a critério dos orientadores das referidas Instituições.

ATIVIDADES
<p>1. Na Universidade do Minho (UMinho) - Outubro de 2017 a dezembro de 2019</p> <ul style="list-style-type: none">- Frequência de Unidades Curriculares no âmbito do programa de Doutorado em Ciências da Educação.
<p>2. Na Universidade Federal do Ceará (UFC) – Janeiro de 2020 a dezembro de 2020</p> <ul style="list-style-type: none">- Frequência de Unidades Curriculares;- Elaborar os instrumentos de recolha de dados;- Recolha de dados;- Análise de dados.
<p>3. Na Universidade do Minho (UMinho) – Janeiro de 2021 a dezembro de 2021</p> <ul style="list-style-type: none">- Análise de dados (Conclusão);- Redação da tese de doutoramento;- Defesa da tese de doutoramento.

Handwritten mark in blue ink, possibly initials, located below the table.

Handwritten signature in blue ink, located at the bottom center of the page.

ANEXO 3 – PUBLICAÇÃO DA COTUTELA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

EXTRATO DE CONVÊNIO

Acordo de parceria entre a Universidade Federal do Ceará(UFC) e a Universidade do Minho (UMinho). Objeto: supervisão conjunta e a concessão de um doutorado em favor de Maria José Marques Lima, CPF: 267.473.243-15. O acordo entra em vigor com a assinatura (19/02/2020) SIGNATÁRIOS: pela UFC, José Candido Lustosa Bittencourt de Albuquerque(Reitor), Heulalia Charalo Rafante(Diretora da Faculdade de Educação), Valdemarin Coelho Gomes(coordenador do programa de pós-graduação em educação), Luiz Botelho Albuquerque(orientador); pela UMINHO: Rui Vieira de Castro(Reitor), Leandro de Almeida(Presidente do Instituto de Educação), José Augusto Brito Pacheco(Diretor do programa de doutoramento), Carlos Manuel Ribeiro da Silva(Orientador) e Maria José Marques Lima (Doutoranda).