

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA SCHWANKE COSTA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: UMA EXPERIÊNCIA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DO EDUCAR PELA PESQUISA**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CAMILA SCHWANKE COSTA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: UMA EXPERIÊNCIA NO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO EDUCAR PELA
PESQUISA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Pricila Kohls dos Santos

Porto Alegre

2019

Ficha Catalográfica

S398e Schwanke Costa, Camila

A Educação para a Cidadania Global : uma experiência no 6º ano do Ensino Fundamental a partir do Educar pela Pesquisa / Camila Schwanke Costa . – 2019.

120 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos.

1. Educação para a cidadania global. 2. Educar pela pesquisa. 3. Educação básica. I. Santos, Pricila Kohls dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

CAMILA SCHWANKE COSTA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: UMA EXPERIÊNCIA NO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO EDUCAR PELA
PESQUISA**

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. PRICILA KOHLS DOS SANTOS(PUCRS)

(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. MARILIA COSTA MOROSINI (PUCRS)

Prof^ª. Dr^ª. MARTHA LUCI MARIA SOZO (UFCSPA)

Dedico este trabalho aos meus amados pais,
Vanir e José Luiz.

AGRADECIMENTOS

Certamente, essa não foi uma viagem tranquila. No meio do caminho, tinha uma pedra. E outra. Em meio aos dias de sol, foram muitas as tempestades para enfrentar, muitas noites mal-dormidas e lágrimas derramadas. Mas dizem que o sol, junto da tempestade, sempre traz o arco-íris. Por isso, nada mais justo agradecer aos incríveis arcos-íris que coloreem a minha vida.

Então, agradeço:

A Deus e Maria, pelas bênçãos recebidas, por iluminarem meu caminho e me confiarem a missão de buscar sempre o melhor de mim.

Aos meus pais, Vanir e José Luiz, por acreditarem na minha capacidade e por não medirem esforços para me ver feliz. Nós três, juntos, somos mais fortes. A vocês, minha eterna admiração, gratidão e amor incondicional.

À minha avó, Ângela, pelo exemplo de resiliência. Obrigada por ser minha companheira de tantos momentos e, acima de tudo, pela nossa amizade.

Ao meu amor, Anderson Filipe, pelo companheirismo, pela paciência, por me fazer sorrir e me ajudar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

À minha orientadora, professora Pricila Kohls dos Santos, pela acolhida, parceria e pela confiança. Agradeço pela tua serenidade em meio ao meu caos.

Às minhas colegas da Letras e amigas Marine, Kaiane e Rosana, que me ajudaram e incentivaram a seguir em frente. Às minhas amigas divas: Regina, Paula, Helena, Vanessa e Cris, que compartilham comigo experiências de vida e vibram com minhas conquistas.

Aos meus queridos alunos, que embarcaram nessa viagem comigo e a tornaram um pouco mais leve e doce.

Chego ao fim dessa viagem pronta para seguir novos rumos. Sou eternamente grata por estar onde estou, com quem amo e com quem compartilho conquistas como esta.

RESUMO

Tendo em vista que a crescente globalização e o advento da tecnologia têm aproximado cada vez mais os indivíduos e tornado os países interdependentes através das relações econômicas, científicas, religiosas, tecnológicas, sociais e também virtuais, hoje, não basta que o ser humano seja um cidadão apenas de seu Estado-nação - que cumpre seus deveres e exerce seus direitos – mas é necessário que ele seja um cidadão global, capaz de agir de forma justa e solidária. Embora não haja um consenso sobre a noção de cidadania global, há um entendimento comum de que essa cidadania não diz respeito a uma documentação, mas refere-se a um pertencimento a uma comunidade mais ampla, à humanidade como um todo, o que implica um modo de olhar para o outro, de se relacionar e de agir no espaço e no tempo que respeita a diversidade e o pluralismo. Assim, reflexões e discussões sobre a educação que precisamos e desejamos para o século XXI passam também pelo conceito de cidadania global. Além de competências, habilidades e conhecimentos cognitivos, surge a necessidade de uma educação que contribua para a resolução de desafios globais, que promova o respeito mútuo. Nesse sentido, surge uma pedagogia inovadora, a pedagogia da Educação para a Cidadania Global (ECG), que aponta como fundamental, em todos os níveis de educação, o trabalho para além das disciplinas e conteúdos acadêmicos, mas que promove a formação integral do indivíduo, oportunizando o desenvolvimento de valores e habilidades como o diálogo, a interação, o pensamento crítico, a reflexão, dentre outras habilidades para atuar eticamente na sociedade. Com o objetivo de compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica, o presente trabalho apresenta a trajetória e resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, desenvolvida em uma turma de 6ª ano do Ensino Fundamental, a partir dos métodos da observação participante e da produção textual para coleta de dados e do método de análise textual discursiva para análise de tais dados coletados. A partir da análise textual discursiva, o corpus foi organizado em uma categoria *a priori*, denominada ‘Cidadania Global’, por ser o cerne das discussões acerca da Educação para a Cidadania Global e três subcategorias também *a priori*: ‘Cidadania’, ‘Interculturalidade’ e ‘Pensamento Crítico’, além da categoria emergente denominada ‘Desigualdade social’, tendo uma subcategoria ‘Possíveis soluções’. Os resultados demonstram que a Pedagogia da Educação para Cidadania Global potencializa a reflexão e o educar pela pesquisa é uma possibilidade de instigar os estudantes a pensarem sobre sua própria realidade, tendo consciência de que cada um é responsável e participe da sociedade global (global-local). A partir da pesquisa-ação realizada e da análise dos processos de leitura e escrita foi possível perceber nos estudantes o processo de desenvolvimento de competências e habilidades proposta por CASTRO (2016), denominadas pelas dimensões Diversidade - Inclusão, Solidariedade - Justiça, Utopia - Historicidade, Identidade - Reflexividade. Além disso, os resultados apontam que, mesmo na Educação Básica, é possível trabalhar com pesquisa e com projetos que envolvam o educar pela pesquisa e que os mesmos podem fomentar o desenvolvimento do Cidadão Global.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global. Educar pela pesquisa. Educação básica.

ABSTRACT

Considering that the times of increasing globalization and the advent of technology have made people closer and countries mutually dependent because of economic, scientific, religious, technological, social and virtual relations, nowadays it is not enough for a human being to be a citizen of his nation-state only – who fulfills his duties and exercises his rights – but it is necessary that he becomes a global citizen, who is able to act in a fair and solidary way. While there is yet no general agreement on the idea of global citizenship, there is a common understanding that this citizenship does not concern documentation, but it refers to a sense of belonging to a broader community, to the humankind as a whole. This implies a way of looking at someone else, and of interacting in a space and time that respects diversity and pluralism. Therefore, reflections and discussions about the education we need and wish for the 21st century go through the concept of global citizenship. In addition to capacities, abilities, and cognitive knowledge, the need of an education that contributes to the solving of global challenges, and that promotes mutual respect arises. Hence, an innovative pedagogy emerges, the Global Citizenship Education (GCED), which points to the importance of an approach that goes beyond subjects and academic contents at every stage of education. This pedagogy advocates for all-round development of the person, creating opportunities to develop values and skills such as conversation, interaction, critical thinking, reflection, among other abilities in order to act ethically. With the aim of understanding the potentialities of educating through research in order to develop the education for global citizenship in basic education, this research presents the trajectory and the results of a qualitative action research carried out in a 6th year group of the Elementary School based on participant observation, text production for data collection, and textual analysis of the data collected. Based on the discursive textual analysis, the corpus was organized in an *a priori* category, called “Global Citizenship”, since it is the core discussion about education for global citizenship, and three *a priori* subcategories: ‘Citizenship’, ‘Interculturality’ and ‘Critical Thinking’, besides the emergent category called ‘Social Inequality’, this last one with a subcategory ‘Possible solutions’. The results reveal that the Global Citizenship Education Pedagogy enhances reflection, and that education through research is a possibility of instigating students to think about their own reality and to be aware that each one is responsible for and a member of global society (global-local). With the action research carried out and the analysis of reading and writing processes, it was possible to notice that students developed their skills and abilities proposed by CASTRO (2016), known as Diversity – Inclusion, Solidarity – Justice, Utopia – Historicity, Identity – Reflexivity dimensions. Moreover, the results indicate that even in Basic Education it is possible to work with research and project that involve education through research, and that they can foster the development of a Global Citizen.

Keywords: Global Citizenship Education. Education through research. Basic education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das produções científicas do <i>corpus</i> por banco de dados.	24
Gráfico 2: Distribuição das produções científicas por ano.	25

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese do mapeamento sobre a Educação para a Cidadania Global	27
Figura 2: As quatro chaves para a EpDG	34
Figura 3: Princípios da Pedagogia da ECG	36
Figura 4: Espiral da Participação	65
Figura 5: Cartilha “O Menino Maluquinho e os Direitos Humanos”	67
Figura 6: Infográfico sobre a água no mundo	68
Figura 7: Folha sobre Cidadania Global	71
Figura 8: Diagrama da Cidadania Global	72
Figura 9: Categorias e subcategorias: <i>a priori</i> e emergentes	77
Figura 10: Trecho de produção textual - A7, P1, U1.	80
Figura 11: Trecho de produção textual - A14,U6.	97
Figura 12: Cartazes produzidos em sala de aula.	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descritores de busca e seleção do <i>corpus</i> de análise no banco de dados BDTD.	23
Tabela 2: Bibliografia categorizada.	26
Tabela 3: Competências e habilidades para a EpDG	39
Tabela 4: Processo de unitarização dos dados.	51
Tabela 5: Perfil dos alunos	54
Tabela 6: Plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa-ação.	57
Tabela 7: Objetivos de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.	58
Tabela 8: Competências e Habilidades das práticas pedagógicas.	63
Tabela 9: Competências e habilidades da dimensão “Identidade – Reflexividade	79
Tabela 10: Competências e habilidades da dimensão “Diversidade - Inclusão”	81
Tabela 11: Competências e habilidades da dimensão “Historicidade - Utopia”	82
Tabela 12: Competências e habilidades da dimensão “Solidariedade - Justiça”	84
Tabela 13: Competências e habilidades da dimensão “Historicidade - Utopia”	87
Tabela 14: Competências e habilidades da dimensão “Diversidade - Inclusão”	91
Tabela 15: Competências e habilidades da dimensão “Identidade - Reflexividade”	93

Tabela 16: Competências e habilidades da dimensão “Solidariedade - Justiça”	95
Tabela 17: Competências e habilidades da dimensão “Historicidade - Utopia”	101
Tabela 18: Competências e habilidades da dimensão “Solidariedade - Justiça”	108

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	17
INTRODUÇÃO	19
2.1 Mapeando a produção científica brasileira acerca da ECG	21
3. REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1 Educação para a Cidadania Global (ECG)	28
3.1.1 Pedagogia da ECG	35
3.2 Educar pela Pesquisa	40
3.3 Leitura e escrita na prática de pesquisa	44
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
4.1 Cenário da pesquisa	52
4.2 Metodologia de coleta de dados	55
4.2.1 Plano de ação na prática	59
4.3 Metodologia de análise de dados	74

5. ANÁLISE DE DADOS	77
5.1 Cidadania Global	79
5.1.1 Cidadania	87
5.1.2 Interculturalidade	90
5.1.3 Pensamento crítico	95
5.2 Desigualdade social	100
5.2.1 Possíveis soluções	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	117
Apêndice 1: Solicitação de autorização para pesquisa	117
ANEXOS	118
Anexo 1: Termo de Autorização para realização da pesquisa	118
Anexo 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	120
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Formada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016/2), fui monitora de duas disciplinas durante a graduação: “Conceitos Básicos de Linguística”, em 2014, e “Estudos Linguísticos I”, em 2015, em ambas orientada pelo Profa. Dra. Elisa Battisti. Ainda em 2014, integrei o grupo de estudo intitulado “Gramáticas do Português Brasileiro” e em 2015 e 2016 o grupo de leitura e estudos “Clássicos da Linguística”, sob orientação do Prof. Dr. Gabriel de Ávila Othero. Além disso, também orientada pelo mesmo professor, fui bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa “Pronomes e objetos nulos na retomada anafórica em português brasileiro: revisitando questões teóricas e empíricas”.

Assim, tais experiências ao longo desses anos na área da Linguística Formal me proporcionaram um conhecimento acerca das características da linguagem humana, dos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos de cada língua e especialmente sobre o português brasileiro escrito e falado.

Como sempre me interessei pela Educação Básica e pela docência na escola, percebi que os estudos em Linguística Formal não me proporcionariam os questionamentos, reflexões, discussões e pesquisas de que eu precisava para a minha formação como professora e para atuar no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Dessa forma, resolvi ampliar meus estudos e realizar o mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Além disso, a ideia de me tornar uma pesquisadora pós-graduada, com um conhecimento aprofundado na Teoria da Educação, mas, no entanto, sem nunca ter entrado em uma sala de aula como professora, me incomodava muito. Para mim, era inconcebível discutir questões da escola atual sem estar dentro dela, sem experienciar a didática, o relacionamento com os alunos e as dificuldades do dia-a-dia que todo professor enfrenta.

Trabalho atualmente em uma escola privada de Ensino Fundamental, sendo professora da disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de 6º a 9º ano e da disciplina de Pesquisa e Investigação para o 6º ano. Tal instituição pertence a uma rede de escolas privadas destinada às classes mais privilegiadas econômica e socialmente. No entanto,

essa escola está situada em uma cidade considerada periférica da região metropolitana de Porto Alegre, em um bairro também periférico dessa cidade e é uma instituição filantrópica, ou seja, todos os 318 alunos são bolsistas integrais, uma vez que comprovem baixa renda e condições sociais precárias.

Assim, surge a necessidade de pesquisar algo que seja relevante para esse contexto no qual estou inserida. Uma vez que esses alunos têm, diariamente, questões culturais, econômicas, sociais e psicológicas muito fortes a serem trabalhadas e discutidas, a educação é um dos agentes transformadores na vida dessas crianças e adolescentes. Para eles - e para todos os alunos de qualquer escola -, mais do que aprender conteúdos específicos de Português, Matemática ou História, a escola é o lugar onde se aprende a ser um cidadão da sua sala de aula, da sua comunidade e do mundo.

Dessa forma, a ideia de trabalhar a Educação para a Cidadania Global nas aulas de Pesquisa e Investigação é oportuna e coerente com o contexto da pesquisa.

INTRODUÇÃO

Diante do crescente fenômeno da globalização e do advento da tecnologia, o mundo do século XXI se torna cada vez mais dinâmico e interdependente. Diferentes países e diversas pessoas de todos os lugares estão interligados através de relações econômicas, científicas, religiosas, tecnológicas, sociais e também virtuais. Nesse sentido, ser apenas um cidadão - que cumpre seus deveres e exerce seus direitos – não é o suficiente: é preciso ser um cidadão global. Embora não haja um consenso sobre a noção de cidadania global¹, há um entendimento comum de que essa cidadania não diz respeito a uma documentação, garantida pelo Estado-nação, mas refere-se a um pertencimento a uma comunidade mais ampla, à humanidade como um todo. Essa ideia implica um modo de olhar para o outro, de se relacionar e de agir no espaço e no tempo que respeita a diversidade e o pluralismo, percebendo que a vida cotidiana de cada indivíduo conecta o local com o global, e vice-versa.

Com a facilidade de acesso à informação através de *tablets*, *smartphones*, entre outras tecnologias, surgem discussões acerca da relevância da educação formal, quais suas funções sociais no cotidiano das crianças e jovens de hoje. Esse debate sobre a educação que precisamos para o século XXI passa também pelo conceito de cidadania global, uma vez que, além de competências, habilidades e conhecimentos cognitivos, surge a necessidade de uma educação que contribua para a resolução de desafios globais, que promova o respeito mútuo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

A escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 113)

Tendo em vista essa ideia que as Diretrizes reforçam - a de escola como espaço de aprendizagem de valores como o respeito e de habilidades como a reflexão crítica - a educação para a cidadania global (ECG) é tida como uma possibilidade de qualificação dos processos de ensinar e aprender para além dos espaços formais de educação, haja vista que objetiva uma formação integral do indivíduo e aponta como fundamental, em

¹ Também chamada de *cidadania sem fronteiras* ou *cidadania além do Estado-nação*.

todos os níveis de educação, o trabalho para além das disciplinas e conteúdos acadêmicos. Visa a formação, ao longo da vida, de um cidadão, um profissional para atuar eticamente na sociedade.

A UNESCO (2015, 2016) aborda que a ECG pretende sintetizar como a educação pode desenvolver habilidades, conhecimentos, valores e atitudes para um mundo mais justo, equitativo e sustentável. Reconhece, assim, o papel da educação em além de trabalhar conhecimentos e habilidades cognitivas, possa também contribuir na construção de valores e atitudes que facilitem a cooperação, nacional e internacional, e promova a transformação social. Dessa forma, torna-se necessária uma pedagogia transformadora, a pedagogia da educação para a cidadania global, na medida em que a globalização e a interdependência entre os povos exigem alunos que sejam, efetivamente, cidadãos: reflexivos, questionadores e conscientes. Esses alunos/cidadãos precisam ser capazes de discutir sobre a humanidade e seus desafios - pobreza, guerras, mudança climática, saúde, distribuição populacional, desigualdade, injustiça – e capazes de buscar soluções para esses problemas. Assim, é imprescindível refletir acerca de que tipos de práticas de ensino e de aprendizagem a escola, a família e a comunidade precisam adotar para que se promova, efetivamente, a cidadania global.

Tendo isso em vista, este trabalho objetiva *compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica*. Além disso, tem como objetivos específicos:

- Realizar levantamento das produções científicas acerca da ECG;
- Investigar como a pesquisa na educação básica pode auxiliar no desenvolvimento da pedagogia da ECG;
- Investigar como a experiência da pesquisa, na educação básica, pode contribuir para a formação do cidadão global;
- Verificar a compreensão do conceito da ECG pelos estudantes;
- Analisar como os processos de leitura e escrita colaboram na conscientização para a ECG na educação básica.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua introdução (2001, p. 107), os objetivos gerais do Ensino Fundamental indicam que os alunos sejam capazes de:

- I. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- II. Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- III. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- IV. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Todas essas competências e habilidades podem ser trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula a partir da prática da pesquisa, como veremos adiante, a partir do seguinte problema: quais as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica?

2.1 Mapeando a produção científica brasileira acerca da ECG

Partindo da pergunta de pesquisa inicial: *O que os programas de pós-graduação stricto sensu do Brasil têm produzido acerca da temática Educação para a cidadania global?* foram utilizados os princípios de construção do estado de conhecimento para mapear a produção científica brasileira acerca da temática da Educação para a Cidadania Global. Como afirma Morosini (2014, in MOROSINI & NASCIMENTO, 2017, p.2):

(...) estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Após a delimitação da temática e da pergunta de pesquisa, buscaram-se os dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para isso, alguns descritores foram selecionados, ou seja, palavras-chave que guiaram a busca de trabalhos acerca do tema escolhido.

Em um primeiro momento, utilizando o filtro geral do BDTD, foram aplicados os descritores “Cidadania Global”, “Educação para Cidadania Global” e “Pedagogia da Cidadania Global”, mas a plataforma não encontrou nenhum trabalho com tais palavras e temáticas. Refinando mais a pesquisa, passou-se, então para o descritor “Educação +

Cidadania Global”, aplicando o filtro “Educação”, disponível no BDTD, e realizando um recorte temporal dos últimos dez anos (de 2008 a 2018). Assim, foram encontrados 101 trabalhos e apenas um deles foi selecionado por se encaixar parcialmente na temática desejada. Com o objetivo de refinar ainda mais a busca, utilizou-se o descritor “Educação + Cidadania” com os filtros “Educação”, “Cidadania” e o recorte temporal “2008-2018”. Com isso, foram encontrados 45 trabalhos e selecionados três.

Em um segundo momento, partiu-se para os descritores “Educar pela pesquisa + Cidadania” e foram aplicados os filtros do BDTD “Educação” e “Cidadania”, com os quais encontrou-se 20 trabalhos e selecionados dois deles. Com a intenção de buscar as produções científicas mais atuais relacionadas ao tema Educação para a Cidadania Global, optou-se por colocar o descritor “Interculturalidade”, visto que as relações interculturais fazem parte da formação de um cidadão global. Assim, com o filtro “Educação”, foram encontrados 42 trabalhos e selecionados três.

Por fim, resolveu-se, então, passar para outro tipo de descritor: “Diálogo e letramento” (com o filtro Programas de Pós-Graduação em Linguística). Este último descritor foi escolhido com base nos princípios da pedagogia da Educação para a Cidadania Global (ECG), conforme o documento da UNESCO (2015, p. 22) e também tendo em vista que as práticas de letramento envolvem a leitura e a escrita para o indivíduo participar e intervir na sociedade. Dessa forma, foram encontrados 51 trabalhos e selecionado apenas um que contemplava a temática em vista.

O *corpus* de análise do BDTD ficou composto, ao todo, de 9 produções científicas, como ilustrado na Tabela 1:

IBICT - BDTD			
Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	%
Educação + Cidadania Global (filtro 2008-2018 + Educação)	101	1	11,1%
Educar pela pesquisa + Cidadania (Filtro Educação + Cidadania)	20	2	22,2%
Educação e Cidadania (filtro 2008-2018 + Educação + Cidadania)	45	3	33,3%
Diálogo e letramento (filtro Programas de Pós- Graduação em Linguística)	51	1	11,1%
Interculturalidade (Filtro Educação)	42	2	22,2%
TOTAL		9	100%

Tabela 1: Descritores de busca e seleção do *corpus* de análise no banco de dados BDTD. (A autora, 2018).

Com o BDTD selecionou-se, ao todo, nove produções científicas, sendo todas dissertações e nenhuma tese, se observado o nível de pós-graduação. Tal fato pode estar relacionado ao tempo de produção e pesquisa de um curso de doutorado, que é de aproximadamente quatro anos, tempo relativamente longo para que uma produção científica fique pronta para ser publicada. Tendo em vista que a temática da Educação para a Cidadania Global é recente, é natural que se encontre mais trabalhos de mestrado sendo publicados acerca da ECG.

Levando em consideração esse fato e buscando ampliar as fontes de pesquisa para abranger também artigos científicos, foi escolhida a plataforma da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação para a busca de trabalhos. Realizou-se uma busca inicial com os descritores “Cidadania Global” e “Cidadania e Educação”, mas a especificidade do tema não foi encontrada. Dessa forma, optou-se pela Revista Brasileira de Educação (RBE), que também faz parte da ANPEd, mas que contempla

artigos científicos de autores que não participam das reuniões da ANPEd, além de ser *Qualis A1*, ou seja, conceituada no âmbito acadêmico. Assim, com os mesmos descritores pesquisados anteriormente na plataforma do BDTD, foram selecionados três artigos a partir da Revista Brasileira de Educação (RBE).

O *corpus* de análise ficou composto, ao todo, de 12 trabalhos científicos, sendo 9 dissertações encontradas no BDTD e 3 artigos científicos encontrados na RBE, como ilustra o Gráfico 1 abaixo:

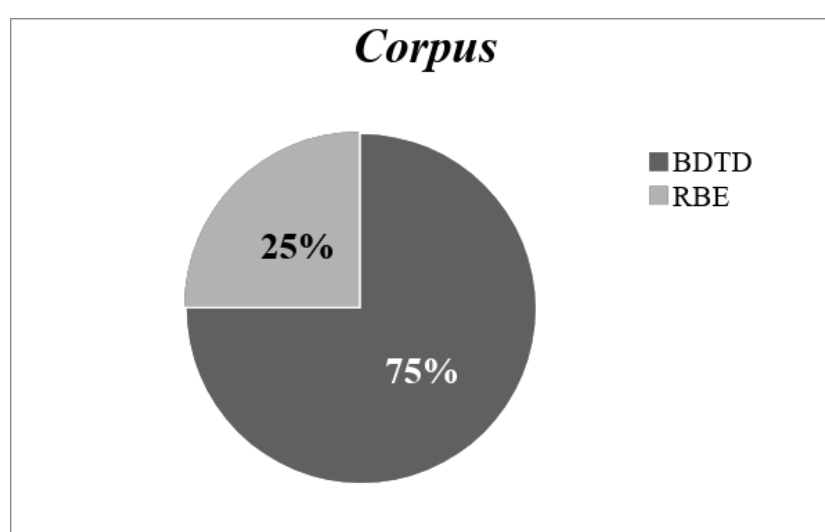


Gráfico 1: Distribuição das produções científicas do *corpus* por banco de dados. (A autora, 2018).

Com base nos princípios de construção do estado de conhecimento de Morosini e Nascimento (2017), o *corpus* foi construído e analisado, em um primeiro momento, a partir de uma leitura flutuante, com o objetivo de construção da bibliografia anotada, em que as produções selecionadas foram organizadas em uma tabela de acordo com sua referência bibliográfica completa e seu respectivo resumo.

Depois, passou-se para a construção da bibliografia sistematizada, que se constituiu na relação de trabalhos a partir de itens como ano de publicação, título, nível, metodologia e resultados. Para isso, foi preciso realizar uma leitura mais aprofundada dos trabalhos, visto que alguns deles não traziam informações como metodologia ou resultados no resumo, mas apenas no corpo do trabalho completo.

Durante a construção do estado de conhecimento acerca da temática Educação para a Cidadania Global, optou-se por realizar um recorte temporal de 2008 a 2018, ou

seja, dos últimos 10 anos. Na bibliografia sistematizada, observou-se o ano de publicação de cada trabalho, como mostra o Gráfico 2. É possível perceber que a temática da ECG vem sendo estudada aos poucos, tendo em visto o número máximo de trabalhos encontrados por ano ser 3 (como nos anos de 2011 e 2017). Quando se compara os dois bancos de dados utilizados, é no ano de 2017 que se encontra o maior número de trabalhos de forma relativamente equiparada (BDTD- 2 produções; RBE- 1 produção).

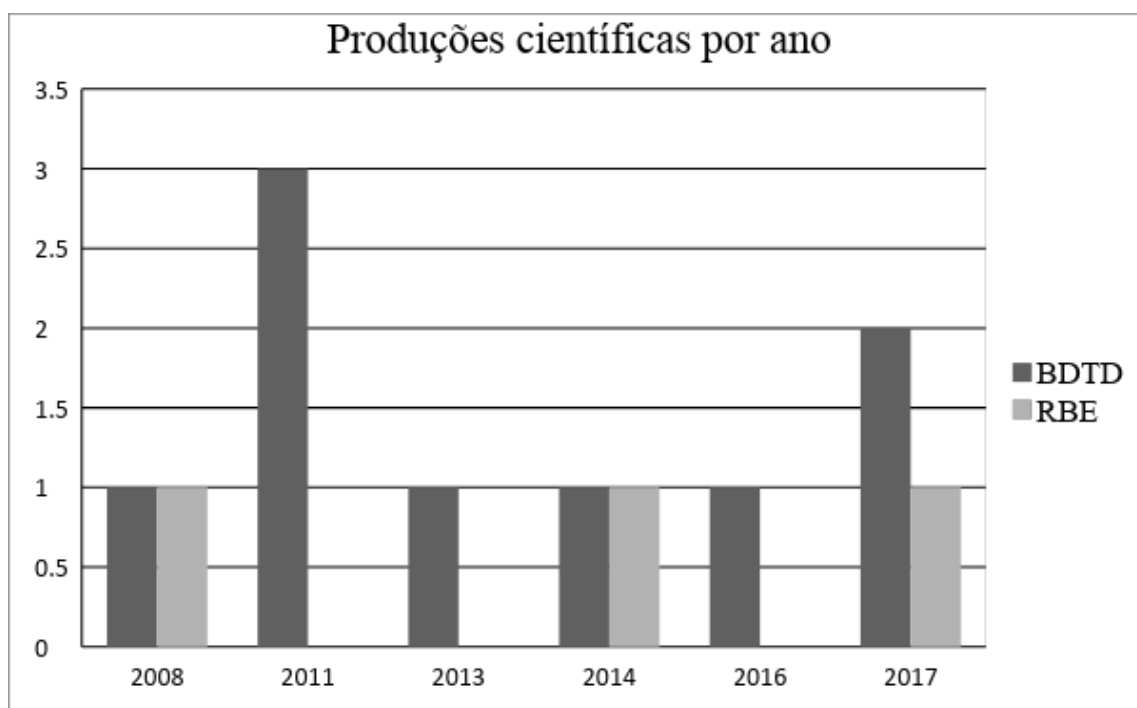


Gráfico 2: Distribuição das produções científicas por ano. (A autora, 2018)

Após isso, partiu-se, então, para a terceira etapa: a construção da bibliografia categorizada, que “constituiu-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam as categorias” (MOROSINI & NASCIMENTO, 2017, p. 5).

Tendo em vista o objetivo da investigação, ou seja, mapear a produção científica acerca da temática da Educação para a Cidadania Global e levando-se em consideração que com o descritor “Cidadania Global” não foi encontrado nenhum trabalho específico, partiu-se de duas categorias a priori: “Cidadania” e “Educar pela pesquisa”.

A construção das duas grandes categorias e também das subcategorias se deu através da análise dos resumos e das metodologias dos trabalhos. A partir dessa

categorização, foi possível interpretar os dados, ainda que superficialmente, nesse momento. Assim, as produções selecionadas foram reunidas em três subcategorias (como ilustra a Tabela 2):

- a) “Cidadania”, que foi subdividida em duas subcategorias: “Diálogo” e “Interculturalidade”;
- b) “Educar pela pesquisa”, subdividida também em uma subcategoria: “Leitura e escrita”.

Categoria	Subcategoria	Nº de trabalhos
Cidadania		
	Diálogo	5
	Interculturalidade	4
Educar pela pesquisa		
	Leitura e escrita	3
TOTAL		12

Tabela 2: Bibliografia categorizada. (A autora, 2018).

A educação para a cidadania global promove uma aprendizagem baseada nas questões cotidianas da vida real e, por métodos participativos dos alunos, incentiva mudanças no âmbito local que possam também interferir/influenciar no âmbito global. Essa aprendizagem só se torna possível a partir de uma pedagogia transformadora, que possibilite a compreensão do aluno de que a educação ocorre dentro e fora da sala de aula: ela acontece na escola, na comunidade e na família. Assim, as duas grandes categorias aqui construídas vão ao encontro da teoria acerca da ECG, uma vez que, para ser um cidadão global, o indivíduo precisa vivenciar práticas de cidadania e de pesquisa, tanto na escola, quanto na família e na sociedade. Essas práticas se constroem a partir do diálogo, da vivência da interculturalidade e do exercício da leitura e da escrita não somente na sala de aula, mas em todo o entorno do indivíduo.

Assim, a bibliografia categorizada lançou luzes para a criação do diagrama da Figura 1, sintetizando o mapeamento das produções científicas acerca da temática da Educação para a Cidadania Global

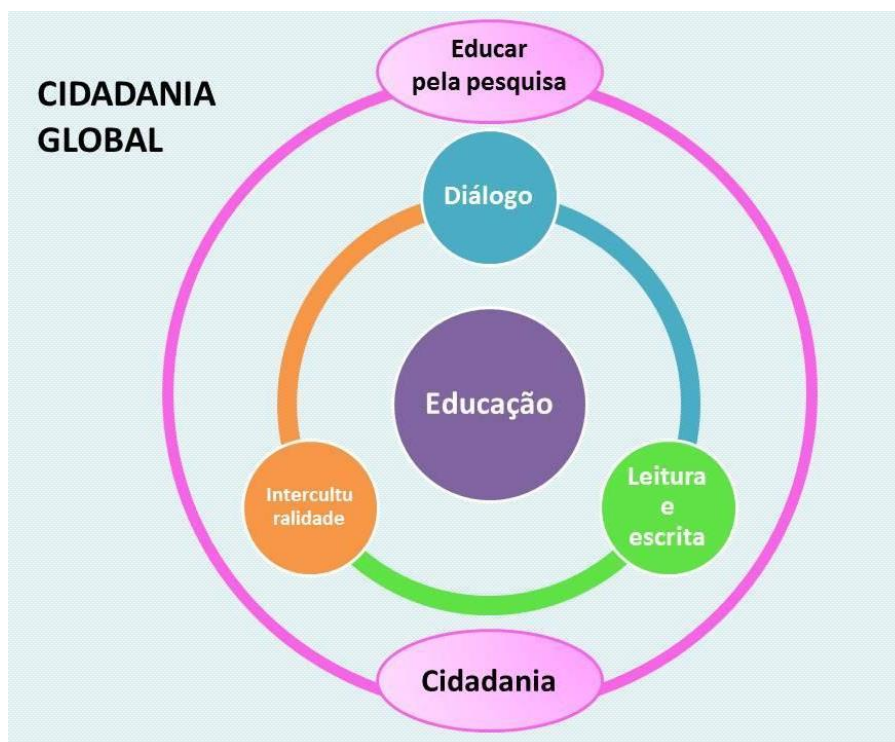


Figura 1: Síntese do mapeamento sobre a Educação para a Cidadania Global. (A autora, 2018).

A partir da construção do estado de conhecimento sobre a temática escolhida, foi possível mapear a produção científica brasileira a respeito da Educação para a Cidadania Global. Também se pôde observar o que os programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil têm produzido acerca da temática.

Percebeu-se que a temática Educação para a cidadania global não foi encontrada em nenhum trabalho e acredita-se que, portanto, este é um campo de estudo muito promissor para novas pesquisas. Ainda assim, outros temas que perpassam a ECG foram encontrados, como Cidadania, Diálogo, Interculturalidade, entre outros, o que indica uma tendência de crescimento da temática da ECG nos próximos anos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação para a Cidadania Global (ECG)

Como afirma Freire (2014), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. Ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada educando, tornando-os sujeitos dialógicos que aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a elas. Para que haja diálogo, é preciso, portanto, que se saiba escutar o outro, não apenas no sentido auditivo, mas no sentido de estar permanentemente disponível e aberto à fala, ao gesto e às diferenças do outro. Para Freire (2014), essa verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade do sujeito de exercer o direito de discordar, de se opor, de se posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que o indivíduo se prepara para melhor se colocar ou se situar do ponto de vista das ideias.

Segundo a UNESCO (2015), as reflexões e discussões sobre o tipo de educação necessário para o século XXI levam à devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica, uma vez que o mundo torna-se cada vez mais interconectado e interdependente. Nesse sentido, a educação para a cidadania global “sinaliza uma mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas” (UNESCO, 2015, p. 8).

Segundo CASTANHEIRA, A. *et al.* (2016),

A Educação para a Cidadania Global pretende dar às pessoas a confiança e as competências necessárias para se tornarem cidadãos globais ativos, habilitando-as a viverem e a agirem para um mundo mais justo, igualitário e pacífico. Disponibiliza espaços de aprendizagem para o pensamento crítico, o diálogo e a criatividade. (CASTANHEIRA, A. *et al.*, 2016, p. 12)

Embora o termo “cidadania global” esteja relacionado à globalização, o que pode levar a crer que trata-se de preparar indivíduos para lidar com o mercado de trabalho e com a competitividade global, a ECG reconhece o papel da educação em ir além de conhecimentos cognitivos e passar a construir valores, habilidades socioemocionais e atitudes entre os alunos para facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. Assim, a ECG está relacionada mais à humanização do que propriamente à globalização, visto que “alunos e educadores examinam as raízes e as causas de eventos e desenvolvimentos no âmbito local, consideram as conexões com o

contexto global e identificam possíveis soluções aos problemas identificados” (UNESCO, 2015, p. 15). As ações locais, na comunidade escolar, na família, na cidade desses alunos geram transformações sociais locais que acarretam em consequências globais e, portanto, a globalização fica para um segundo momento.

A necessidade de implantação da ECG tornou-se tão necessária que a UNESCO fez da educação para a cidadania global um dos principais objetivos educacionais para os próximos anos, de 2014 a 2021.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Educação Básica de qualidade no contexto atual:

É um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

Diante disso, é notório o papel fundamental que a escola tem de garantir aos seus estudantes o acesso aos saberes necessários, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos, autônomos e participativos no atual contexto histórico-social no qual se vive, sendo este um direito de todos.

Nesse contexto, a educação para a cidadania global visa estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real, reexaminar relações de poder e engajar-se em ações individuais e coletivas para promover as mudanças desejadas na sociedade global em que vivem, ou seja, visa a formação do aluno cidadão global que o mundo globalizado atual exige. Dessa forma, a ECG torna-se um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais justo, inclusivo e pacífico.

Segundo Freire (2014), como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo na medida em que os indivíduos se assumem como sujeitos:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2014, p. 42)

Vivemos em uma sociedade em rede: redes sociais, de laços interpessoais, de sentimento de pertencimento e de identidade social. As tecnologias formam um círculo de relações cada vez mais vasto, uma multiplicidade de realidades e discursos que forma uma nova estrutura social: a Era Digital, a qual requer aprendizagens que ajudem a viver na incerteza e na complexidade de relações. Ser um cidadão global em meio a essa complexa rede de relações é entender os múltiplos níveis de identidade e construir uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas, etc. A ECG encoraja a competitividade, na medida em que inspira inovação, criatividade e impulsiona a busca de soluções para os desafios da globalização; mas também acredita na solidariedade global como forma de unir as pessoas a fim de melhorar o mundo em que estamos.

Na escola convencional, com o currículo enciclopédico e a quantidade de conteúdos a serem abordados, dedicamos pouco tempo para pensar, investigar e recriar. Os alunos são levados a memorizar dados, fatos, classificações, quando, na verdade, esses dados podem ser armazenados em qualquer simples e pequeno dispositivo digital. Assim, segundo Pérez Gómez (2015), o que importa não é o quanto o aluno armazena, mas o que ele pode fazer com isso, como utiliza essas informações para questionar, observar, experimentar, resolver e recriar. Ainda salienta que na vida real é exigido lidar com problemas complexos, sendo necessário utilizar conhecimentos e habilidades nas ações realizadas do dia-a-dia, por isso a importância de os currículos valorizarem a capacidade de análise e síntese, muito mais do que a capacidade de repetir. “A chave para o sucesso na era da informação global e digitalizada não está na reprodução fiel, e, sim, na transferência do que foi aprendido para contextos diferentes e variáveis.”. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 42).

Para Freire (2014), a escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, tem como uma das tarefas essenciais trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade, ou seja, não basta apenas memorizar a informação, é preciso transformá-la em conhecimento a partir da reflexão crítica. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “domesticá-la”. Para o autor, o intelectual memorizador lê e fala de suas leituras como se estivesse recitando-as de memória, sem perceber as relações entre

o que leu e a realidade do seu país, da sua cidade e do seu bairro, quando, na verdade, a verdadeira aprendizagem está na construção e na reconstrução do saber, a partir da capacidade crítica e reflexiva. Assim, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história” (FREIRE, 2014, p. 133).

Segundo Delors (2003), em um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, as quais serão pilares do conhecimento para o indivíduo ao longo da vida. São elas: *aprender a conhecer* - para adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer* - para poder agir; *aprender a viver juntos* - para cooperar com os outros; e *aprender a ser* - para ser autônomo e crítico nas suas ações. Para o autor,

“Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se neles como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”. (DELORS, 2003, p. 100)

Dessa maneira, *aprender a conhecer* significa aprender a compreender o mundo, despertando a curiosidade intelectual, estimulando o senso crítico, a fim de compreender o real de forma autônoma e com a capacidade de discernir. Já *aprender a fazer* diz respeito a adquirir qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar em equipe, de gerir e de resolver conflitos, isto é, significa adquirir competências para se tornar uma pessoa apta a enfrentar diversas situações.

Aprender a viver juntos corresponde a, primeiramente, desenvolver a compreensão do outro e perceber as interdependências e, em um segundo momento, realizar projetos comuns para gerir conflitos, respeitando valores como o pluralismo, a compreensão mútua e a paz. Essa aprendizagem tem a missão de “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana” e de “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”(DELORS, 2003, p. 97).

Por fim, *aprender a ser* relaciona-se ao fato de que “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. (DELORS, 2003, p.99).

Contemporânea desta teoria dos 4 pilares da educação proposta por Delors (2003), a Unesco, em 2015, aponta três dimensões para o desenvolvimento da educação como um todo.

Segundo a UNESCO (2016, p. 22), a educação para a cidadania global é baseada em três dimensões conceituais ou áreas de aprendizagem, a saber: *área cognitiva*, em que são trabalhados conhecimentos e habilidades de reflexão necessárias para entender melhor o mundo e suas complexidades; *área socioemocional*, que desenvolve valores, atitudes e habilidades sociais que permitam aos alunos viver com os outros de forma respeitosa e pacífica; e *área comportamental*, que trabalha comportamento, desempenho, aplicação prática e engajamento do aluno.

Dessa forma a ECG visa a permitir aos alunos:

- Entender as estruturas de governança, os direitos e as responsabilidades internacionais, questões globais e relações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;
- Reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas, por exemplo, em termos de cultura, língua, religião, gênero e nossa humanidade comum, além de desenvolver habilidades para viver em um mundo com cada vez mais diversidade;
- Desenvolver e aplicar as competências cidadãs fundamentais, como investigação crítica, tecnologia da informação, alfabetização midiática, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;
- Reconhecer e analisar crenças e valores e como eles influenciam as decisões políticas e sociais, as percepções sobre a justiça social e o engajamento cívico;
- Desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade;
- Adquirir valores de equidade e justiça social, assim como habilidades para analisar criticamente as desigualdades com base em gênero, *status* socioeconômico, cultura, religião, idade e outros fatores;
- Participar e contribuir para questões globais contemporâneas em âmbito local, nacional e global, como cidadãos globais informados, engajados, responsáveis e responsivos. (UNESCO, 2016, p. 16)

Com essas três dimensões da aprendizagem - cognitiva, socioemocional e comportamental - o aluno se torna um indivíduo capaz de entender os problemas locais,

nacionais e globais, refletindo e analisando-os criticamente, desenvolve um sentimento de pertencimento a uma humanidade comum que compartilha valores e responsabilidades, e, além disso, age de forma efetiva na sociedade em que vive. Para adotar a ECG, portanto não é preciso implementar uma disciplina nova, mas uma abordagem multifacetada, utilizando a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos. Além disso, “a ECG implica uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, que começa na primeira infância e continua em todos os níveis de ensino e na vida adulta (...) Requer metodologias formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares” (UNESCO, 2016, p. 15).

Segundo Castro (2016), em relação à educação, sempre se destaca o objetivo de educar o aluno de um modo integral, como pessoa e como cidadão. Por isso, o autor traz a concepção de Educação para o Desenvolvimento Global (EpDG), que tem como centro a prática reflexiva e que tem como condição o chamado enfoque “*glocal*”, no sentido de conectar o global e o local com a interdependência positiva que os une. O autor também destaca que a EpDG “es un aprendizaje sobre cómo mirar juntos y cómo desvelar lo que se quiere ocultar en nuestras sociedades, tanto de manera consciente como inconsciente” (CASTRO, 2016, p.86). Isso significa olhar para a realidade de forma crítica, desvelando ideologias, injustiças, costumes e preconceitos naturalizados que poderiam passar despercebidos no cotidiano. Na medida em que o aluno desenvolve essa capacidade reflexiva, ele vai adquirindo as três competências essenciais da EpDG: *saber saber* (cognitiva), *saber ser* (socioemocional) e *saber fazer* (comportamental).

Para Castro (2016, p. 44-45), há quatro fios condutores a partir dos quais se pode ter um projeto sólido e universal para a Educação para o Desenvolvimento Global (EpDH): a dimensão da ‘Diversidade-Inclusão’, da ‘Solidariedade-Justiça’, da ‘Utopia-Historicidade’ e da ‘Identidade-Reflexividade’. Essas dimensões podem ser compreendidas através da metáfora das quatro chaves, pois abrem uma série de portas que os atuais sistemas econômico-sociais nos fecham. São quatro dimensões formadas por pares de palavras inseparáveis, uma vez que cada qual depende da outra para sua construção, como mostra a Figura 2:

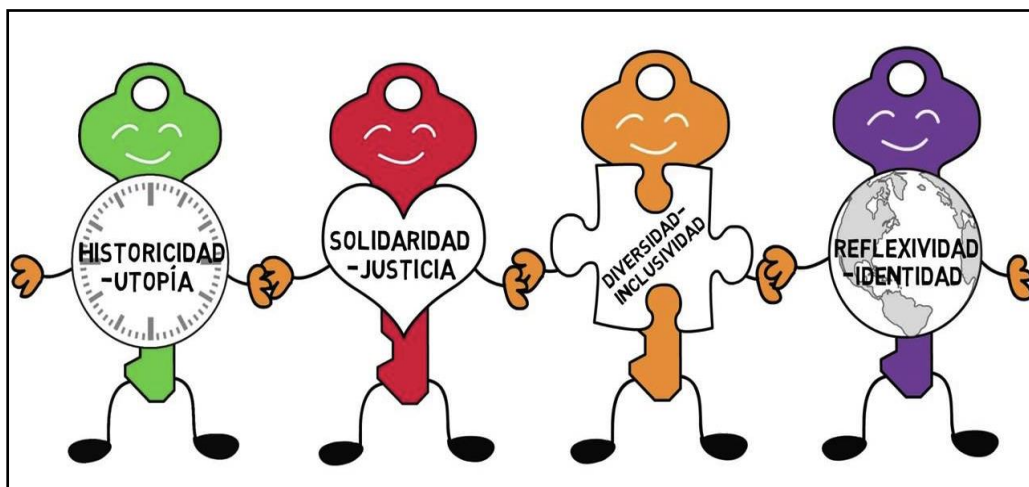


Figura 2: As quatro chaves para a EpDG. (CASTRO, 2016, p. 45)

- 1) **Diversidade - Inclusão:** A diversidade só tem sentido quando é inclusiva. Uma diversidade inclusiva é aquela em que todos têm direito de serem reconhecidos e aceitos como são, em que o diálogo está presente, bem como o trabalho em equipe e em rede, possibilitando uma comunidade diversa que funciona como plataforma de ação e reflexão.
- 2) **Solidariedade - Justiça:** A solidariedade deve ter como objetivo a justiça, assim como o valor da justiça se concretiza em ações de solidariedade. A solidariedade precisa ter bem claro a quem serve e para que serve. Se ela não serve aos últimos da sociedade, para acabar com a desigualdade, atender as necessidades mais urgentes ou para criar um mundo mais ecológico e sem conflitos, então ela pode não ser a autêntica solidariedade.
- 3) **Utopia - Historicidade:** A utopia de um outro mundo possível realizado por novos indivíduos, que desenvolvem ao máximo seus talentos não para benefício próprio, mas para se colocar a serviço dos demais, não pode ser compreendida sem uma linha do tempo histórica (passado, presente e futuro), sem a compreensão de um processo evolutivo da humanidade.
- 4) **Identidade - Reflexividade:** A identidade se constrói a partir de processos de reflexão do “eu”, de modo individual e local, mas também de modo compartilhado

e global, em identidades coletivas e comunitárias também. Quando não há reflexão, as identidades são emprestadas ou impostas, mas não apropriadas ou interiorizadas, tornando-se fracas e difusas. Se a identidade está bem estruturada, há valores e atitudes para o discernimento e a tomada de decisões éticas.

Ainda acerca da formação da identidade, o autor afirma que

La construcción de la identidad no puede confundirse con los procesos de *identificación* con valores, ideologías, grupos o personas, aunque estos puedan incidir en la visualización de un sentido de la existencia. La incorporación de esos elementos en la propia identidad debe pasar por un proceso reflexivo y por una decisión personal, no por una imposición. (CASTRO, 2016, p. 60)

Dessa maneira, o ser humano se concebe como sujeito, o que significa ser capaz de se colocar no centro do seu próprio mundo, ocupar o lugar do “eu”, sendo autônomo e ao mesmo tempo dependente. Essa construção se dá a partir do estabelecimento de vínculos com outras pessoas significativas e se configura a partir do diálogo, se evidencia a partir de uma narrativa e resulta da interpretação da sua própria história.

3.1.1 Pedagogia da ECG

Para que a ECG seja possível, é preciso, portanto, engajamento de toda a comunidade escolar, sustentada por todo o currículo, o que significa adotar novas práticas e metodologias. Essa pedagogia transformadora é que promove a educação para a cidadania global e, na prática, significa uma aprendizagem que nutre a conscientização sobre questões da vida real, além de oferecer “uma maneira de fazer mudanças no âmbito local que podem influenciar o âmbito global por meio de estratégias e métodos participativos” (UNESCO, 2015, p. 21). Assim, a pedagogia da ECG diz respeito às práticas de ensino e de aprendizagem que podem ser utilizadas para implementar a educação para a cidadania global na escola. Os princípios da pedagogia da ECG envolvem práticas centradas no aluno, que estimulam o diálogo e o respeito, promovendo o pensamento crítico e a criatividade e desenvolvendo resiliência e competência para a ação, como mostra o diagrama da Figura 3:



Figura 3: Princípios da Pedagogia da ECG. (UNESCO, 2015, p. 2)

A educação para a cidadania global promove uma aprendizagem baseada nas questões cotidianas da vida real e, por métodos participativos dos alunos, incentiva mudanças no âmbito local que possam também interferir/influenciar no âmbito global. Essa aprendizagem só se torna possível a partir de uma pedagogia transformadora, que possibilite a compreensão do aluno de que a educação ocorre dentro e fora da sala de aula: ela acontece na escola, na comunidade e na família.

Assim, essas práticas pedagógicas transformadoras que fomentam a ECG estão centradas, basicamente, em quatro princípios (como mostra a Figura 3), a saber:




- 1) *Estimular o diálogo*: fornecer aos alunos momentos de troca de experiências, debates e convivência com o outro, a fim de promover uma noção de identidade coletiva que transcende as diferenças individuais (culturais, religiosas, étnicas, etc.). Para a ECG, o diálogo permite aos alunos desenvolver “capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa

e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais”. (UNESCO, 2015, p. 9)

- 2) *Contribuir para a formação de valores:* oportunizar aos alunos um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito, a fim de assegurar um mundo mais pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. O papel da ECG é ir além do conhecimento cognitivo e “passar a construir valores, habilidades socioemocionais e atitudes entre os alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social”. (UNESCO, 2015, p. 9)
- 3) *Promover o pensamento crítico:* estimular alunos a analisar criticamente as questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora. Significa saber identificar problemas e procurar formas de solucioná-los. A ECG pretende “apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos ‘oficiais’ e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados”. (UNESCO, 2015, p. 16).
- 4) *Permitir uma educação holística:* Sugere-se uma abordagem integrada, fornecendo oportunidades de engajamento do aluno sustentado por todo o currículo. Abordagens holísticas para a ECG “exigem abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e vias convencionais e não convencionais para a participação” (UNESCO, 2015, p. 10). Participação essa que não deve ser apenas dos alunos, mas também de toda a comunidade.

Castro (2016), ao aprofundar as quatro dimensões chave para a educação para o desenvolvimento global (EpDG), também propõe algumas competências e habilidades essenciais para desenhar situações de aprendizagem, isto é, parâmetros que guiem a prática pedagógica em sala de aula. Segundo o autor, para a educação secundária, na faixa etária de 12 a 18 anos, há sete competências chave (“*desempeños competenciales clave*”)

para cada uma dessas quatro dimensões, totalizando 28 competências a serem trabalhadas durante todo esse período escolar, como mostra a Tabela 3:

Dimensão	Competências e Habilidades
<p>Diversidade - Inclusão</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Se comunica de modo construtivo com diferentes pessoas, línguas e culturas; - Descreve, contrasta e analisa realidades humanas diversas a partir de uma ótica inclusiva e de convivência; - Utiliza as novas tecnologias para investigar entornos diversos relacionados ao social, ecológico e ao cultural; - Reconhece a diversidade como um valor social e fomenta relações afetivas e construtivas; - Formula perguntas acerca de sua existência e origem em relação com a mestiçagem sociocultural; - Elabora ideias e criações diversas a partir de diferentes teorias e pontos de vista socioculturais; - Elabora criações artísticas a partir da experiência e conhecimentos de mestiçagem cultural e social.
<p>Solidariedade - Justiça</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza uma linguagem que acolhe, anima, motiva ou ajuda a resolver problemas, necessidades e conflitos; - Projeta e sequencia ações e recursos para desenvolver ações de melhora social e ambiental; - Utiliza as TIC como ferramenta de apoio para ajudar e trabalhar os Direitos Humanos; - Mostra interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social; - Descreve e identifica suas motivações e capacidades para ajudar, analisando debilidades e fortalezas; - Desenvolve e/ou admira com interesse citações artísticas e culturais que expressam valores humanos e cívicos; - Imagina, propõe e realiza projetos inovadores para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade.
<p>Historicidade - Utopia</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza uma linguagem positiva e proativa para expressar sonhos, ideais e esperanças de um mundo melhor; - Analisa a dimensão histórica dos feitos e sucessos para projetar e expressar ideais de sociedade; - Identifica seu papel como ator e participante na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico; - Formula pensamentos utópicos e esperançosos que lhe motivam a mudar o mundo; - Dá-se conta da influência que têm os valores e ideais em sua motivação por aprender e melhorar; - Expressa utopias, valores e ideais através de uma diversidade de formatos artísticos; - Identifica seus talentos e capacidades para colocá-los ao serviço dos demais mediante a ação criadora.


<p>Identidade - Reflexividade</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza eficazmente vários formatos da linguagem para expressar suas aspirações e valores sociais; - Descreve sua trajetória vital e sua identidade, utilizando para isso o pensamento lógico, científico e analítico; - Define e cuida sua identidade digital, usando-a com um meio de convivência e participação em uma rede global; - Identifica-se com o entorno bio-sistêmico que habita, reconhecendo sua relação com o mesmo; - Define o sentido de sua vida a partir dos outros a que ajuda e com quem compartilha ideias e sentimentos; - Identifica padrões e habilidades de êxito no trabalho compartilhado e cooperativo com outros; - Expressa sua identidade, tanto individual como socio-global, através de distintas manifestações artísticas.
---	--

Tabela 3: Competências e habilidades para a EpDG. (CASTRO, 2016, p. 136-139)

A partir dessas competências e habilidades a serem desenvolvidas e das três dimensões conceituais ou as chamadas áreas de aprendizagem em que a educação para a cidadania global se baseia (conforme a UNESCO): *cognitiva, socioemocional e comportamental*, é possível desenvolver indivíduos cada vez mais críticos, reflexivos e entendedores dos problemas locais, nacionais e globais. Visando também as competências da EpDG que Castro (2016) sintetiza - *saber saber, saber ser e saber fazer* - ao colocar em prática todas essas propostas, precisa-se pensar no contexto da educação pela pesquisa, que tem como princípio o questionamento reconstrutivo, unindo teoria e prática para incentivar a formação de sujeitos e, portanto, de cidadãos globais.

Para Pérez Gómez (2015), a educação pode ser vista como o processo pelo qual cada indivíduo tem a oportunidade de, isolada ou cooperativamente, questionar e reconstruir os efeitos e influências que recebeu no processo de socialização. Significa abrir e expandir a identidade; é, para além do processo formativo, um caminho que transforma. Para que esse caminho seja realmente transformador, é necessário envolver o aluno em situações problemáticas que, para serem compreendidas, requerem a utilização de conhecimentos e habilidades significativas, que envolvem “o pensar e o refletir sobre a situação e sobre a ação” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 103).

Nesse sentido, a prática da pesquisa em sala de aula pode promover essa reflexão sobre a ação, uma vez que exige do aluno a utilização de conhecimentos cognitivos

aplicados à realidade, à experimentação, para que ele, enfim, produza seu próprio conhecimento acerca da informação recebida em sala de aula.

3.2 Educar pela Pesquisa

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. A família, a conversa com amigos, o ambiente de trabalho, todos são ambientes possivelmente educativos, porém, a escola é o único ambiente que tem como propriedade específica a pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31)

Para Freire (2014), é a curiosidade que move os indivíduos e que os põe pacientemente impacientes diante do mundo, acrescentando a ele algo que fazemos e “uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 2014, p. 33)

A educação pela pesquisa é, portanto, a educação tipicamente escolar, em que há como cerne o questionamento reconstrutivo. Isso significa que a pesquisa não pode ser vista apenas como acumulação de dados, informações, materiais e experimentos, mas que é preciso formar consciência crítica das situações e contestá-las com iniciativa própria, fazendo com que esses questionamentos sejam o caminho de mudança.

Assim, a educação adquire característica emancipatória na medida em que exige a pesquisa como seu método formativo, valorizando o questionamento, unindo teoria e prática, se opondo à condição de objeto e incentivando a formação de sujeitos. Segundo Demo (2000, p. 7), há marca política no processo de formação do sujeito crítico e criativo, pois ele

[...] encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele. Neste sentido, a cidadania que se elabora na escola não é, por sua vez, qualquer uma. Pois é especificamente aquela que sabe fundar-se em conhecimento, primeiro para educar o conhecimento e, segundo, para estabelecer com competência inequívoca uma sociedade ética, mais equitativa e solidária.

Nesse sentido, a pesquisa precisa ser internalizada como atividade cotidiana, ou seja, alunos e professores devem sempre ler a realidade criticamente. O ato de pesquisar não é, porém, qualquer atividade: seu distintivo é o questionamento reconstrutivo. É esse questionamento que forma o sujeito competente, no sentido de ser capaz de tomar consciência crítica, e, a partir disso, de intervir alternativamente, passando de objeto para sujeito. Por “reconstrutivo” entende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado.

Uma criança, que tudo pergunta, tudo quer mexer, saber e descobrir, é um pesquisador nato. Entretanto, quando chega à escola, muitas vezes esse espírito de pesquisa é barrado, visto que se exige disciplina, obediência, imitação do comportamento adulto. O professor, na verdade, deveria impulsionar ainda mais o questionamento reconstrutivo, tratando o aluno como parceiro de trabalho. O professor, como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual, não perde a autoridade, mas não impõe o autoritarismo. Dessa forma, o aluno não é objeto de ensino, mas sujeito do processo e parceiro de trabalho.

Galiuzzi (2000, p. 140) afirma que é preciso aproximar ensino e pesquisa, pois esta é um fenômeno cultural que pode ser aprendido e desenvolvido na escola, visto que o ato investigativo é “inerente à espécie humana como característica que lhe permite se adaptar a um meio adverso, e que a pesquisa é um tipo de investigação que além da observação, do questionamento, da crítica, agrega a leitura, a escrita e o diálogo crítico.”

Além disso, o equilíbrio entre trabalho individual e coletivo é essencial, uma vez que forma o sujeito consciente e o sujeito solidário. O trabalho conjunto exercita a individualidade e a solidariedade, na medida em que se argumenta na direção de um consenso do grupo; já o trabalho individual exige a “capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal [...] Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz. Esta individualidade é insubstituível” (DEMO, 2000, p. 19).

No que diz respeito ao professor, a educação pela pesquisa exige um processo permanente de reconstrução e inovação. Segundo Demo (2000, p.49), “todas as profissões mais ligadas ao desafio da qualidade humana envelhecem rapidamente, porque dependem

da capacidade inovadora. Isto é, sobretudo, válido para o educador, que encontra no conhecimento sua instrumentação mais importante de mudança.”

Assim, a educação pela pesquisa traz cinco desafios para o professor, a saber: I. (re)construir projeto pedagógico próprio (o que significa atualização constante, troca de experiências, autocrítica permanente e compromisso com o desenvolvimento do aluno); II. (re)construir textos científicos próprios (para aprofundar-se, assumir a condição de contribuinte eficaz e contribuir na área específica); III. (re)fazer material didático próprio (a fim de cultivar proximidade entre o que se aprende e a vida real, aliar teoria e prática e garantir rendimento do aluno); IV. inovar a prática didática; e V. recuperar constantemente a competência (motivar a emancipação do aluno, privilegiar a pesquisa e a formulação própria para combater o fracasso escolar).

Freire (2014) destaca que o educador crítico não pode pensar que, a partir da aula que lidera, pode transformar o país. Mas pode demonstrar que é possível mudar.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2014, p. 110)

Portanto, é imprescindível a discussão acerca de quais práticas de pesquisa podem ser trabalhadas em sala de aula a fim de trazer à tona a Educação para a Cidadania Global. Para Hernández (2000), os projetos de trabalho possibilitam “formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para que aprendam durante toda a vida” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 180). O projeto de trabalho não se trata de uma metodologia didática, mas é uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, o que permite que os estudantes: a) participem de um processo de pesquisa que tem sentido para eles e utilizem diferentes estratégias de pesquisa; b) participem do processo de planejamento da própria aprendizagem; c) aprendam a serem flexíveis, a reconhecer o outro e a compreender seu próprio meio pessoal e cultural. Hernández (2000, p. 183) afirma que “a finalidade do ensino é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato

e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.”

Dessa maneira, o educar pela pesquisa e os projetos de pesquisa centram-se em problemas relacionados com a realidade e com a cultura, que, para Hernández (2000) é o conjunto de crenças, valores e significações que os alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem. Além disso, o autor destaca que o trabalho com a pesquisa em sala de aula possibilita retirar exemplos da cultura que cerca os indivíduos, fazendo com que “se aprenda a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista, favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 180)

Para educar pela pesquisa em sala de aula, é necessário superar a importância do produto da pesquisa, a preocupação com um resultado necessariamente inovador, dando valor ao processo e à aprendizagem que ocorrem no seu desenvolvimento. Segundo Galiuzzi (2000, p. 141), “com esta visão de pesquisa, os alunos são considerados Sujeitos pesquisadores, que apresentam ideias, se interessam por determinados assuntos, constroem argumentos, observam, questionam, buscam dados, analisam, interpretam, leem, escrevem, dialogam, divulgam resultados, avaliam”.

Ainda em relação ao aluno, de acordo com Demo (2000), há três etapas em que a pesquisa pode ser dividida:

- a) *Pesquisa I*: procurar e selecionar materiais, fomentar a iniciativa, motivar um ambiente de trabalho conjunto, aproveitando as experiências de cada um e relacionando o que se aprende com a vida concreta;
- b) *Pesquisa II*: fazer interpretações próprias, compreender o assunto, iniciando a elaboração própria. Isso significa interpretar com propriedade a informação, relacionando-a com a vida concreta e, além disso, elaborando, a partir dessa informação, posicionamentos alternativos;
- c) *Pesquisa III*: partir do conhecimento disponível para chegar à reconstrução do conhecimento. A base cultural própria é o ponto de partida e referência constante, não o limite do desenvolvimento. O ponto de chegada será, assim, o questionamento reconstrutivo.

Nessa última etapa, ‘formular’ e ‘elaborar’ são termos essenciais na formação do sujeito, porque não se limitam à recepção passiva do conhecimento, mas incentivam a participação do aluno, propondo e contrapondo. Ler um texto, um jornal, uma revista é apenas tomar conhecimento do que está escrito. Entretanto, ao escrever e colocar no papel algo sobre o que se leu, o indivíduo imprime uma interpretação própria do conhecimento, ou seja, já é uma reconstrução, uma reformulação crítica da informação adquirida. Para se chegar a essa elaboração própria é preciso, portanto, ultrapassar os primeiros passos imitativos - da cópia- e enfrentar o desafio de inovar, intervir, praticar, pois, como afirma Demo (2000, p.34), “Não há vantagem em ser discípulo (meramente aprender), porque a competência maior é ser mestre (aprender a aprender)”. Para exercitar o pensamento crítico, a inovação e realmente intervir na sociedade, o aluno precisa ser plenamente letrado, o que envolve o domínio da leitura e escrita em práticas sociais do seu dia-a-dia.

3.3 Leitura e escrita na prática de pesquisa

Galiazzi (2000) afirma que outro expediente do educar pela pesquisa está no exercício de escrever, pois é a partir da materialização do pensamento, da leitura e do diálogo que se constrói a capacidade de argumentação. Para a autora, a pesquisa, é, além de aprender a observar, a duvidar, a interrogar-se sobre as coisas, “aprender a argumentar com competência, e para isso é preciso saber escrever de mão própria, é preciso aprender a ler. É preciso aprender a relatar.” (GALIAZZI, 2000, p. 140)

A leitura e a escrita são essenciais para promover uma educação transformadora, uma vez que as práticas de letramento proporcionam a reflexão crítica e a oportunidade de resolução de problemas de que o aluno precisa para se tornar um cidadão global. Conforme Giardinelli (2010),

A educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, e o conhecimento e a aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e para a comunicação. (...) Uma educação que forme e respeite a autonomia. (...) Que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito. E em tudo isso a leitura e a escrita terão que ser protagonistas. (CASTRILLÓN apud GIARDINELLI 2010, p. 47)

É importante destacar que o conceito de alfabetização foi sendo ressignificado ao longo do tempo. As demandas sociais e profissionais de leitura e escrita foram se ampliando e apenas a habilidade de ler e escrever tornou-se insuficiente, sendo

indispensável incluir como parte constituinte do processo de alfabetização o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais. Assim, para que um indivíduo seja inserido no mundo da escrita, precisa passar por dois processos indissociáveis: o da alfabetização, isto é, a aprendizagem do sistema de escrita (alfabético e ortográfico); e o de letramento, que é o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes de uso efetivo desse sistema em práticas sociais (SOARES, 2003).

Uma criança, por exemplo, pode possuir estratégias orais letradas antes mesmo de ser alfabetizada ao compreender a fala de um adulto como “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”, uma vez que ela relaciona esta fala com um texto escrito, o conto de fadas. Ela está participando de um *evento de letramento* à medida que participa de uma prática social - o diálogo com o adulto - que envolve o uso da escrita. Além disso, a criança só compreende a fala do adulto porque já participou de outros eventos de letramento, como o de ouvir histórias antes de dormir. A alfabetização se refere à aquisição e à apropriação da escrita, ou seja, é uma atividade que normalmente acontece nas etapas iniciais da vida da criança e que se dá de forma sistematizada, pois se trata de uma mera decodificação. O letramento, no entanto, não se limita a esse trabalho mecânico e fixo, pois exige que se dominem as habilidades de leitura e escrita para que possam ser usadas em situações reais. Ou seja, um ser letrado deve ser capaz de utilizar o seu conhecimento de escrita para interferir em contextos sociais distintos. Portanto, “aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e usá-lo para participar e intervir na sociedade”. (BRITTO, 2007, p. 30).

Segundo Kleiman (1995), a escola é a mais importante das agências de letramento, mas se preocupa apenas com a alfabetização, com o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), com o objetivo de desenvolver uma competência individual para o sucesso escolar. Entretanto, a escola deveria preocupar-se com o letramento como prática social, assim como acontece em outras agências de letramento, como a família, a igreja e a comunidade.

Nesse sentido, a leitura precisa ser vista como prática social, o que significa que não é uma atividade estritamente escolar e que não basta ao aluno saber reconhecer as letras do alfabeto ou as normas gramaticais; ele precisa ter familiaridade com os diversos usos da escrita no cotidiano, o que envolve saber ler, compreender, contribuir para um

debate e se inserir, através das práticas de escrita/leitura e produção de texto – nas práticas sociais cotidianas. “A posse e domínio da escrita – das atividades relacionadas com a leitura e produção de textos para finalidades sociais em todas as esferas da sociedade urbana – é um grande divisor social”. (KLEIMAN & MORAES, 2003, pág. 55). Para enfrentar uma sociedade injusta e desigual, o aluno precisa ser plenamente letrado, capaz de utilizar a escrita como instrumento de libertação, transformação, reflexão crítica e, portanto, cidadania.

A escola precisa engajar o aluno em práticas que lhe possibilitem usar a linguagem oral, a leitura e a escrita a fim de encontrar respostas para questões de sua própria vida. Em termos de objetivos educacionais em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatizam que é através do exercício da leitura que o mundo da escrita passa a fazer parte da vida do aluno, afinal, é preciso que o aluno domine tipos de discursos utilizados em diferentes instâncias comunicativas, “de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 32). Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais depositam na escola a responsabilidade de “contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p.19), isto é, seja de forma oral ou escrita, o aluno precisa ser capaz de ler e produzir textos em situações do seu dia-a-dia. A escola, nesse sentido, atua como propulsora desse tipo de conhecimento a fim de possibilitar ao aluno agir como cidadão no mundo, tanto por meio da escrita quanto dos gêneros discursivos orais (debate, comentários, apresentações, entrevistas, etc.)

A leitura possibilita o surgimento de muitos questionamentos e problematizações, proporcionando ao aluno uma reflexão acerca das informações que assimila.

A leitura deve ser considerada uma conquista cultural, porta de acesso para a apropriação dos bens culturais registrados pela escrita e, somente ao homem, através da linguagem, é dada a possibilidade, que o leva a constatar a realidade, a transformá-la e a utilizá-la em benefício próprio. Ler é, pois, exercitar o pensamento agindo de forma reflexiva e crítica, para que haja uma transformação cultural e social. (NAUJORKS, 2011, p. 23)

Dessa forma, a leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global em sala de aula, visto que possibilitam o exercício da

reflexão, de constatação da realidade e levam o indivíduo a participar como sujeito ativo na transformação dessa realidade.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, a partir dos métodos observação participante e pesquisa-ação.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, em que predomina a objetividade, a formulação de hipóteses e a comprovação delas a partir de dados estatísticos, a pesquisa qualitativa consiste no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores como parte do processo de conhecimento - a subjetividade - e na variedade de abordagens e métodos.

Nesse tipo de pesquisa, o campo de estudo são situações reais, práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana e, portanto, os objetos de estudo são analisados em sua complexidade dentro de seu contexto diário. Dessa forma, o objetivo da pesquisa qualitativa não está em testar o que já é conhecido, como uma hipótese, por exemplo, mas em descobrir o novo a partir da reflexividade, o que significa que

(...) os pesquisadores e as suas competências comunicativas constituem o principal “instrumento” de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas. (FLICK, 2004, p. 70)

Uma estratégia de estudo de campo muito utilizada na pesquisa qualitativa é a observação participante, que tem como aspectos principais a inserção do pesquisador no campo de estudo, a observação a partir de uma perspectiva de membro e também a interação do pesquisador, influenciando o que é observado graças à sua participação (FLICK, 2004, p. 152). A observação é uma das ferramentas chave para a coleta de dados em pesquisa qualitativa, pois “é o ato de observar um fenômeno no contexto do campo por meio dos cinco sentidos do observador, frequentemente com um instrumento, e registrá-los com propósitos científicos” (CRESWELL, 2014, p. 137). Assim, observa-se o ambiente físico, os participantes, as atividades, as interações, as conversas e os comportamentos durante um determinado período.

Segundo Creswell (2014), as observações podem ser classificadas em quatro tipos: Participante completo, Participante como observador, Não participante/Observador como participante e Observador completo. Neste trabalho, foi realizada a observação do tipo participante completo, em que o pesquisador está totalmente envolvido com as pessoas que está observando, ajudando-o a estabelecer uma melhor conexão com estas.

Creswell (2014) salienta que o processo essencial é o registro de informações, o chamado “registro de dados”. Para isso, durante uma observação, é necessário utilizar um protocolo observacional, dividido em um cabeçalho inicial, dando informações sobre a sessão observacional, em uma seção de “notas descritivas” para o registro de uma descrição das atividades e outra de seção de “notas reflexivas” para o registro de reflexões acerca dos fatos observados. O protocolo observacional pode conter também um esboço visual do ambiente observado e uma legenda com informações adicionais úteis.

A seção com um quadro na coluna das “notas descritivas” indica a tentativa do observador de sintetizar, em ordem cronológica, o fluxo de atividades na sala de aula. Essas podem ser informações úteis para o desenvolvimento de uma cronologia de como as atividades se desenvolveram durante a sessão da classe. (...) Há também uma seção de “notas reflexivas” para anotações sobre o processo, reflexões sobre as atividades e conclusões resumidas sobre as atividades para posterior desenvolvimento do tema. Uma linha vertical no centro da página divide as notas descritivas das notas reflexivas. (CRESWELL, 2014, p. 138-140)

Além disso, objetivando uma pesquisa na qual os indivíduos envolvidos tenham algo a “dizer” e a “fazer”, desempenhando um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, surge a necessidade de realizar-se a pesquisa-ação, que é conceituada como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

Em um contexto escolar, de sala de aula, a partir da pesquisa-ação é possível captar informações geradas pela discussão coletiva em torno de ações concretas que não seriam percebidas na simples observação. Segundo Thiollent (2009, p. 26), quando os alunos estão envolvidos com a solução de um problema seu, “há condição de estudar esse problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas”, como seria o caso

da aplicação de um questionário ou entrevista individual, apenas. A premissa básica da pesquisa-ação é de que haja participação das pessoas implicadas nos problemas investigados, desenvolvendo uma ação não-trivial, ou seja, uma ação problemática que merece investigação para ser elaborada e conduzida.

Para Thiollent (2009), há dois objetivos gerais na pesquisa-ação, um *objetivo prático*, que está relacionado ao levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes para uma atividade transformadora da situação (embora nem todos os problemas tenham solução a curto prazo); e um *objetivo de conhecimento*, que diz respeito à obtenção de informações, aumento do conhecimento de determinadas situações, reivindicações, representações, etc. Neste último, o objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos participantes a natureza e a complexidade dos problemas em questão.

Entre os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação temos:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento;
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados;
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas;
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações;
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito;
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores. (THIOLLENT, 2009, p. 45)

Já no que diz respeito ao aspecto prático da pesquisa-ação, é preciso compreender o real alcance da proposta transformadora que será elaborada, esclarecendo as inter-relações entre os indivíduos, as instituições intermediárias e a sociedade global, visto que, em se tratando de transformações sociais e resolução de problemas, torna-se necessário ser realista e considerar que essas mudanças ocorrem a longo prazo. Nesse sentido, as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate, da discussão e da reflexão crítica: “o que é transformado são as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade” (THIOLLENT, 2009, p. 47).

Assim, para analisar o corpus, seguiram-se as etapas da Análise Textual Discursiva. Primeiramente, realizou-se a desconstrução do corpus em unidades de sentido, catalogando-as com um código específico, como, por exemplo: A11 - P5a - U5, para as respostas dissertativas da atividade realizada em sala de aula. Dessa forma, ‘A’ significa aluno e o número o identifica como o décimo primeiro participante, ‘P’ significa pergunta e o número se refere a qual pergunta foi respondida com aquela unidade de sentido, e ‘U’ representa a unidade de sentido em relação à pergunta realizada. No caso do exemplo, a questão 5 da atividade estava dividida em a e b e, portanto, há duas respostas do participante para a pergunta 5, o que justifica o código “P5a” e “P5b”. A Tabela 4 ilustra como foi realizado o processo de unitarização.

Código	Unidade de Sentido	Reescrita	Rótulo Categoria inicial	Categoria Final
A11, P5a, U5	O meu gráfico falava sobre a porcentagem de jovens fora da escola. A informação que achei mais interessante é que tem muitos jovens fora da escola.	O aluno acredita ser preocupante o fato de existir no Brasil muitos jovens fora da escola.	Tipos de desigualdade	Desigualdade
A11, P5b, U5	Uma é colocar mais escolas nos países, a outra é procurar uma unidade que atende jovens que não foram para uma escola, falar com o governo da sua cidade para que resolva a situação e que os cidadãos colaborem.	Propõe como solução colocar mais escolas, procurar uma unidade social que atenda jovens em situações de risco, procurar o governo e que os cidadãos colaborem.	Possíveis soluções para a desigualdade	Possíveis soluções
A11, P5c, U5	A desigualdade social é que uma pessoa é desigual as outras, não tem direitos, fica sem seus direitos e a cidadania pode ajudar dando direitos as pessoas para que elas possam ter direitos iguais a todo mundo.	O aluno afirma que desigualdade social e quando uma pessoa é desigual às outras, não têm seus direitos. Afirma que a cidadania serve para que as pessoas possam ter direitos iguais.	Desigualdade social	Desigualdade social/cidadania
A11, P6, U6	O cidadão global é o cidadão que faz parte do mundo, você é reconhecido como cidadão em qualquer lugar do mundo. Um cidadão global tem direitos igual a qualquer um, mas ele é reconhecido mundialmente a importância dele no mundo é que ele faz parte de uma sociedade em todo o mundo. Para mim, ser um cidadão mundial eu tenho que seguir seus deveres.	O aluno afirma que o cidadão global é aquele que faz parte do mundo, reconhecido como cidadão em qualquer lugar. Afirma que o cidadão global faz parte de uma sociedade em todo o mundo, tem direitos e deveres igual a qualquer um.	Cidadania Global	Cidadania global/cidadania

Tabela 4: Processo de unitarização dos dados. (A autora, 2018)

As produções textuais dos alunos também foram analisadas através da unitarização de cada texto, isto é, a desconstrução em unidades de sentido e seus respectivos códigos, como, por exemplo: “A13, U5”, tendo o “A” significando aluno e o número 13 identificando-o como o participante trigésimo. O “U” representa a unidade de sentido e o número 5 corresponde que é o quinto trecho da produção textual desse respectivo aluno.

Além disso, as anotações realizadas durante a observação participante serviram de suporte para a análise. Assim, deu-se continuidade à análise textual discursiva, passando para a categorização final.

4.1 Cenário da pesquisa

A instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida é uma instituição de caráter misto, com a oferta de educação formal e de atendimento social e, desde 2009, pertence a uma rede de escolas privadas, porém, trata-se da unidade social dessa rede. Situada em uma cidade considerada periférica da região metropolitana de Porto Alegre, em um bairro também periférico, tal escola é uma instituição filantrópica, mantida por uma entidade religiosa, e todos os 318 alunos são bolsistas integrais, uma vez que comprovem baixa renda e condições sociais precárias. Desses 318 alunos, 129 participam do projeto social, ou seja, permanecem o dia inteiro na escola. A instituição também conta com o apoio da Prefeitura Municipal, além de muitas outras entidades e pessoas.

A escola oferece o currículo regular a seus alunos. O aluno pode frequentar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para ingresso na instituição, há, primeiramente a publicação de um edital de bolsas de estudo, divulgado no site e na rede social da escola. Nesse documento, estão esclarecidos o número de vagas para cada nível de ensino e os critérios para concessão dessas bolsas. A partir desse edital, seguindo os prazos estipulados, as famílias interessadas preparam a documentação necessária e aguardam o dia do processo de seleção. Assim, as famílias são atendidas por ordem de chegada, visto que é um processo bastante concorrido e que há um número limitado de vagas.

O número de inscrições é realizado por ano/ nível escolar. Projeta-se o dobro de inscritos para cada vaga, ou seja, em um ano com três vagas disponíveis, podem se inscrever seis candidatos. Destes, apenas três são selecionados. O processo de avaliação da solicitação de bolsa de estudo é feito de forma imparcial, sem qualquer discriminação de idade, sexo, religião, raça, cor ou outra condição, visando sua concessão a candidatos com comprovada vulnerabilidade social e econômica.

O processo compreende as seguintes etapas: 1º - Inscrição do candidato à vaga para seu ano correspondente (inscrições gratuitas); 2º - Entrevista de Avaliação Pedagógica (com apresentação do Boletim Escolar (alunos do 2º ano em diante) ou o Parecer Escolar do aluno candidato à vaga); 3º- Avaliação do “Formulário de Avaliação Socioeconômica e Requerimento de Bolsa de Estudo” pela Assistente Social e Comissão de Bolsas, com possibilidade de visita domiciliar; 4º - Divulgação dos selecionados; 5º- Matrícula do selecionado.

A Entrevista Pedagógica tem como critérios o desempenho escolar do aluno e a assiduidade expressos no boletim escolar ou parecer escolar, comprometimento do aluno e da família no processo educativo, além de testes de conhecimentos aplicados ao aluno durante a entrevista.

Havendo uma demanda maior do que o número de inscritos, a família pode optar em inscrever seu filho na lista de espera. Essa lista só é utilizada caso haja alguma desistência ou transferência escolar durante o ano letivo vigente. No próximo ano, tais alunos dessa lista precisam novamente realizar todo o processo de inscrição.

As inscrições do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental são destinadas ao ensino regular, ocupando apenas um turno, manhã ou tarde, sem possibilidade de escolha no momento da inscrição. Já as vagas destinadas à Educação Infantil são todas contempladas com o Turno Inverso. Como critério de permanência na escola, os alunos bolsistas precisam preencher o Formulário de Avaliação Socioeconômica e Requerimento de Bolsa de Estudos a cada novo ano, devem demonstrar assiduidade e bom desempenho, podendo reprovar apenas uma vez, caso contrário, sua bolsa de estudo não é renovada e o aluno precisa procurar outra instituição.

A pesquisa-ação realizada nessa escola deu-se em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Pesquisa e Investigação, que, conforme o currículo da instituição, ocorre uma vez por semana, em um período de 45 minutos, e é ofertada apenas

para o 6º ano. A turma foi composta por 27 estudantes entre 11 e 14 anos e a pesquisadora é também professora da disciplina de Pesquisa e Investigação. A Tabela 5 traça o perfil dos alunos, separados por gênero e idade.

Perfil dos alunos	
Gênero	Total de alunos
Masculino	15
Feminino	12
Idade	
11 anos	4
12 anos	17
13 anos	5
14 anos	1

Tabela 5: Perfil dos alunos (A autora, 2019)

Acerca da estrutura familiar dos participantes da pesquisa, 13 alunos moram com o pai e a mãe, 8 alunos vivem apenas com a mãe, 4 moram com a mãe e a avó e 2 vivem apenas com avó. O nível de escolaridade desses familiares é baixo: apenas 3 têm o Ensino Médio completo, sendo que a maioria estudou até a 5ª série ou cursou um pouco mais do Ensino Fundamental. Há também uma aluna com mãe analfabeta.

Por se tratarem de alunos com baixa renda, visto que são bolsistas da Instituição, nem todos os alunos têm acesso à internet em casa. 5 alunos não possuem celular e 3 não têm computador ou notebook. Para a realização de pesquisas ou trabalhos, tais alunos normalmente marcam um horário na biblioteca no turno inverso. 10 alunos realizam atividades extraclasse, como escolinha de futebol, teatro, dança, luta, academia, natação e aulas de inglês.

Através de assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (conforme Resolução nº CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) pelos alunos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis, os participantes do estudo foram claramente informados de que sua contribuição era voluntária e poderia ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto seus responsáveis ou a Instituição puderam solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Os dados e resultados individuais da pesquisa também estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes ou qualquer imagem dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a fim de preservar a identidade dos envolvidos, bem como da instituição. Além disso, os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos e posteriormente os resultados obtidos serão disponibilizados para esta instituição.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum método realizado ofereceu riscos à dignidade do participante.

4. 2 Metodologia de coleta de dados

Em relação ao debate sobre a educação para a cidadania global (ECG) na escola, os objetivos práticos da pesquisa-ação consistem em fazer um levantamento da situação e formular reivindicações e ações a fim de encontrar um possível solução/ação dentro do contexto em que os alunos estão inseridos. Entretanto, esse tipo de pesquisa não se constitui apenas pela ação, pois é necessário, primeiramente, produzir conhecimentos, adquirir experiências e contribuir para a discussão.

Para promover essa produção de conhecimentos, o método de discussão em grupo em sala de aula pode tornar-se bastante produtivo, uma vez que se assemelha às formas de produção, expressão e compartilhamento de opinião que acontecem na vida cotidiana dos alunos. Além disso, as discussões em grupo têm a característica da

Disponibilidade das correções pelo grupo - no que se refere a visões que não estejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais - como meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada. (FLICK, 2004, p. 126)

Como trata-se de uma pesquisa-ação, o pesquisador assume o papel de moderador da discussão, podendo realizar o direcionamento formal (determinação do início, meio e fim da discussão), a direção do tópico (introduzindo novas perguntas e ampliando tópicos) ou a direção das dinâmicas (aplicando questões provocativas e lidando intencionalmente com membros que estejam alheios à discussão). Outra possibilidade é a utilização de textos, imagens, músicas ou vídeos para instigar o debate e a produção de opinião. Entretanto, o moderador “deve atrapalhar o mínimo possível a iniciativa dos participantes, deixando um escopo bem livre, de modo que o primeiro caminho da discussão seja a troca de argumentos” (THIOLLENT, 2009, p. 128).

Na pesquisa-ação, a capacidade de aprendizagem está relacionada ao processo de investigação. Tanto no cotidiano quanto na escola, os indivíduos precisam saber utilizar as informações adquiridas para produzir conhecimentos e tomar decisões. Essas competências e habilidades também são observados na pesquisa-ação, pois as ações investigadas envolvem compartilhamento de informação, produção de conhecimento, elucidação e tomada de decisões, aspectos que exigem uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Nas condições específicas da pesquisa-ação, essa capacidade é enriquecida em função da busca de uma ação para a resolução dos problemas investigados.

Embora na pesquisa-ação a observação participante seja fonte de documentação para análise - pois, para as anotações de campo, são geralmente utilizados fichas e esquemas relativamente estruturados - esse método defronta-se com o problema da perspectiva “limitada” do observador, já que nem todos os aspectos de uma situação podem ser apreendidos e anotados ao mesmo tempo. Assim, uma forma de analisar a produção de conhecimento e a tomada de decisão dos participantes da pesquisa-ação, além da discussão em grupo e da observação participante, é a partir da produção de textos por parte dos indivíduos, visto que o exercício de leitura e escrita promove a construção da argumentação a partir das informações coletadas e investigadas, bem como a reflexão

crítica para a resolução dos problemas discutidos com o grupo. Os textos produzidos serão documentos importantes para posterior análise da pesquisa.

Além disso, a pesquisa-ação não se configura como uma simples conversa informal e, portanto, o estabelecimento de um plano de ação torna-se extremamente necessário, o que consiste em definir quem são os atores ou as unidades de intervenção, como se relacionam os atores e as instituições (convergência, atritos, conflitos), quem toma as decisões, quais são os objetivos ou metas tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação, como dar continuidade à ação (apesar das dificuldades), como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões, etc. A Tabela 6 traz uma possibilidade de plano de ação, com os objetivos e possíveis práticas a serem realizadas em sala de aula para que ocorra o desenvolvimento da pesquisa-ação:

Plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa-ação	
Objetivos	Possíveis atividades a serem realizadas em sala de aula
Reflexão sobre o local (entorno): escola, bairro, comunidade, família, etc.	Vídeos, textos e imagens para introdução da temática.
Discussão sobre questões globais (mais amplas): crescimento populacional, distribuição de renda, diversidade, meio ambiente, intolerância, etc.	Vídeos, textos e imagens + questões norteadoras para propor uma discussão em grupo.
Ampliar os conhecimentos sobre Cidadania, Direitos Humanos, Problemas Globais	Exercício de pesquisa (individual ou em grupo) no laboratório de informática.
Experiência de cidadão global	Dinâmica “Óculos de Cidadão Global” - pesquisa de imagens e fotografias da sua realidade (bairro, casa, escola) para problematizar e buscar soluções.
Reflexão crítica, materialização do pensamento e produção de argumentação	Produção textual individual

Tabela 6: Plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa-ação. (A autora, 2019)

A resolução de problemas efetivos se dá a partir da coletividade e da participação dos membros da comunidade em questão. Conforme Thiollent (2009, p. 108) “mesmo quando as soluções não forem imediatamente aplicáveis no sistema vigente, poderão ser aproveitadas como meio de sensibilização e de tomada de consciência”. Isso significa ampliar o uso efetivo do conhecimento para a configuração de ações transformadoras.

Na Tabela 7 estão apresentados os instrumentos a serem utilizados a fim de responder os objetivos propostos da pesquisa.

Objetivos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados	
Objetivo geral	Compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica.
Objetivos específicos	Instrumentos
Realizar o levantamento das produções científicas acerca da ECG	Através do estado do conhecimento.
Investigar como a pesquisa na educação básica pode auxiliar no desenvolvimento da pedagogia da ECG	Por meio da observação participante
Investigar como a experiência da pesquisa, na educação básica, pode contribuir para a formação do cidadão global	Por meio da observação participante e produções dos estudantes
Verificar a compreensão do conceito da ECG pelos estudantes	Através das discussões em grupo e análise das produções textuais dos estudantes
Analisar como os processos de leitura e escrita colaboram na conscientização para a ECG na educação básica	Por intermédio da análise das produções textuais dos estudantes ao longo da pesquisa-ação.

Tabela 7: Objetivos de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. (A autora, 2019)

Assim, estabelecendo-se os objetivos e instrumentos para alcançá-los, além da formulação de um plano de ação, a pesquisa-ação começa a ser realizada dentro de um contexto específico em que os alunos estão inseridos e, dentro desse ambiente, consiste em formular reivindicações e ações a fim de encontrar uma possível solução/ação para a problemática em pauta, a saber, o desenvolvimento do cidadão global.

No entanto, a pesquisa-ação não se constitui apenas pela ação, mas é necessário, primeiramente, que se produzam conhecimentos e adquiram experiências a fim de contribuir para a discussão. Tendo isso em vista, o plano de ação precisa ser colocado em

prática de forma muito organizada (mas não inflexível) para que seus objetivos sejam alcançados.

4.2.1 Plano de ação na prática

A partir dos objetivos de pesquisa, principalmente objetivando compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global (ECG) na educação básica, e também considerando os instrumentos de coleta de dados, o plano de ação na prática aborda as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, a fim de desenvolver a Pedagogia da ECG.

Segundo a UNESCO (2016), para além das discussões teóricas acerca da Educação para a Cidadania Global (ECG), tem crescido o foco sobre as práticas de ensino e aprendizagem relevantes: a Pedagogia da ECG. Nesse sentido, A ECG precisa de práticas pedagógicas capazes de:

- Incentivar um ethos respeitoso, inclusivo e interativo na sala de aula e na escola (por exemplo, igualdade de gênero, inclusão, compreensão compartilhada de regras da sala de aula, voz para os alunos, distribuição dos alunos na sala, uso do espaço);
- Infundir abordagens pedagógicas centradas no aluno;
- Usar recursos de orientação global para ajudar os alunos a entender como eles se encaixam no mundo em relação a suas circunstâncias locais (por exemplo, por meio de uma variedade de fontes e meios de comunicação, bem como opiniões diversas e comparadas);
- Oferecer oportunidades para os alunos vivenciarem a aprendizagem em diferentes contextos, incluindo atividades em sala de aula, na escola e na comunidade, que vão do local ao global;
- Partir dos alunos e suas famílias como um recurso de ensino e aprendizagem, especialmente em ambientes multiculturais. (UNESCO, 2016, p. 53)

Também é importante que tais práticas pedagógicas tenham em vista os objetivos de aprendizagem e que mantenham coerência entre as tarefas realizadas em sala de aula e as competências esperadas que os alunos desenvolvam. Segundo a UNESCO (2016), “Atividades de aprendizagem como discussões em classe, leitura de um artigo ou assistir a um vídeo e, em seguida, responder a perguntas, se destinam a promover o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades sociais, explorar valores, apoiar a aquisição de conhecimentos e desenvolver capacidades”(UNESCO, 2016, p.54).

Além disso, para uma pedagogia da ECG efetiva, o ambiente da sala de aula precisa configurar-se como um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e que promova o engajamento. Para isso, uma variedade de abordagens pode ser utilizada, como organizar as mesas de forma que os alunos possam trabalhar em grupo, colaborativamente; estabelecer de forma coletiva regras básicas de interação; designar espaços para expor os trabalhos desenvolvidos pela turma, entre outras possibilidades. Essa configuração do ambiente pode garantir que todos os alunos se sintam valorizados e incluídos, incentivando a colaboração, a interação, o respeito e outros valores e habilidades necessários para viver em mundo intercultural.

Outras práticas pedagógicas mais complexas, como investigação em grupo, análise de problemas, aprendizagem baseada em problemas e ação social, também são essenciais para o desenvolvimento da ECG em sala de aula. Nesse sentido, o Educar pela Pesquisa pode colaborar no desenvolvimento de competências e habilidades mais complexas, uma vez que a pesquisa permite aos alunos observar, investigar, questionar, criticar e realizar a leitura, a escrita e o diálogo crítico (GALIAZZI, 2000).

Em sala de aula, o educar pela pesquisa não se preocupa com um resultado necessariamente inovador, mas dá valor ao processo e à aprendizagem que ocorrem no seu desenvolvimento, como a construção de argumentos e questionamentos, a busca de dados e suas interpretações, o diálogo e a avaliação de resultados. Segundo Hernández (2000), o trabalho com a pesquisa em sala de aula possibilita retirar exemplos da própria cultura dos alunos, permitindo que tais exemplos sejam interpretados a partir de diferentes pontos de vista, o que favorece a tomada de consciência dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo.

Tendo em vista essa pedagogia da ECG, as práticas pedagógicas realizadas no plano de ação foram desenvolvidas tendo como alicerce o Educar pela Pesquisa, a fim de efetivar a pesquisa-ação, cuja premissa básica é de que haja participação das pessoas implicadas nos problemas investigados, desenvolvendo uma ação problemática que merece investigação para ser elaborada e conduzida. Conforme Thiollent (2009, p. 26), quando os alunos estão envolvidos com a solução de um problema seu, há condição de estudar esse problema num nível mais profundo e realista.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa-ação em sala de aula, tendo como base o Educar pela Pesquisa, foi realizada uma sequência de 13 aulas com a utilização de

diferentes instrumentos pedagógicos para a produção de conhecimento, tais como discussões em grupo, reflexões individuais, vídeos, textos, uso das tecnologias digitais, entre outros.

As práticas pedagógicas realizadas foram baseadas nas três dimensões conceituais ou áreas de aprendizagem que a UNESCO (2016, p. 22) propõe como fundamentais para a Educação para a Cidadania Global (ECG): *área cognitiva, área socioemocional, e área comportamental*; e também tendo em vista as quatro dimensões-chave que Castro (2016, p. 44-45) afirma serem essenciais para um projeto sólido e universal para a Educação para o Desenvolvimento Global (EpDG): *Diversidade-Inclusão, Solidariedade-Justiça, Utopia-Historicidade e Identidade-Reflexividade*.

Dessa maneira, as atividades propostas aos alunos objetivaram o desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes a cada dimensão de aprendizagem, como pode-se observar na Tabela 8.

Sequência de aulas	Competência/Habilidade	Prática pedagógica
Aula 1	<p>Identidade – Reflexividade (CASTRO, 2016, p. 45);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever sua trajetória vital e sua identidade, utilizando para isso o pensamento lógico, científico e analítico; - Identificar-se com o entorno bio-sistêmico que habita, reconhecendo sua relação com o mesmo; - Definir o sentido de sua vida a partir dos outros a que ajuda e com quem compartilha ideias e sentimentos; - Identificar padrões e habilidades de êxito no trabalho compartilhado e cooperativo com outros; - Expressar sua identidade, tanto individual como socio-global. 	Espiral da participação - Refletindo sobre o meu mundo
Aula 2	<p>Identidade – Reflexividade (CASTRO, 2016, p. 45);</p>	Continuação - Refletindo sobre o meu mundo
Aula 3	<p>Área cognitiva (UNESCO, 2016, p. 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre o papel dos Direitos Humanos nos processos de globalização e também sobre o impacto dos processos de globalização nos Direitos 	Puzzle dos Direitos Humanos + Declaração Universal dos Direitos Humanos (tema)

	Humanos.	
Aula 4	<p>Diversidade – Inclusão (CASTRO, 2016, p. 45)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever, contrastar e analisar realidades humanas diversas a partir de uma ótica inclusiva e de convivência; - Utilizar as novas tecnologias para investigar entornos diversos relacionados ao social, ecológico e ao cultural; - Reconhecer a diversidade como um valor social e fomentar relações afetivas e construtivas; - Formular perguntas acerca de sua existência e origem em relação com a mestiçagem sociocultural; 	Laboratório de Informática - Cartilha Ziraldo: Direitos Humanos
Aula 5	<p>Área cognitiva (UNESCO, 2016, p. 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e entender os problemas locais, nacionais e globais, bem como a inter-relação e a interdependência dos diversos países e grupos populacionais. - Adquirir habilidades de reflexão e análise crítica. 	Desigualdades no mundo: análise de infográficos em grupo
Aula 6	<p>Solidariedade – Justiça (CASTRO, 2016, p. 45)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma linguagem que acolhe, anima, motiva ou ajuda a resolver problemas, necessidades e conflitos; - Projetar e sequenciar ações e recursos para desenvolver ações de melhora social e ambiental; - Mostrar interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social; - Descrever e identificar suas motivações e capacidades para ajudar, analisando debilidades e fortalezas; - Desenvolver e/ou admirar com interesse citações artísticas e culturais que expressam valores humanos e cívicos; 	Apresentação em grupo: propostas de possíveis soluções para a desigualdade
Aula 7	<p>Solidariedade – Justiça (CASTRO, 2016, p. 45)</p>	Continuação - Apresentação em grupo: propostas de possíveis soluções para a desigualdade
Aula 8	<p>Área cognitiva (UNESCO, 2016, p. 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser informado e capaz de pensar criticamente; 	Atividade de reflexão individual - questões dissertativas

	<p>Identidade – Reflexividade (CASTRO, 2016, p. 45);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever sua trajetória vital e sua identidade, utilizando para isso o pensamento lógico, científico e analítico; 	
Aula 9	<p>Utopia – Historicidade (CASTRO, 2016, p. 45)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a dimensão histórica dos feitos e sucessos para projetar e expressar ideais de sociedade; - Identificar seu papel como ator e participante na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico; - Dar-se conta da influência que têm os valores e ideais em sua motivação por aprender e melhorar. 	O mundo mágico da cidadania (vídeos)
Aula 10	<p>Área socioemocional (UNESCO, 2016, p. 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilhar valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos. - Adquirir atitudes de empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade (interculturalidade). 	O que é Cidadania Global? (folha)
Aula 11	<p>Área cognitiva (UNESCO, 2016, p. 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser informado e capaz de pensar criticamente; - Conhecer os sistemas de governança, bem como as estruturas e os problemas globais; Compreender a interdependência e as relações entre questões globais e locais; - Desenvolver habilidades de investigação e análise crítica. 	Óculos de cidadão global - fotos da realidade para analisar em grupo
Aula 12	<p>Área comportamental (UNESCO, 2016, p. 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imaginar, propor e realizar projetos inovadores para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade. - Desenvolver as competências enquanto multiplicadores da Educação para a Cidadania Global. - Agir de maneira efetiva e responsável nos níveis local, nacional e global por um mundo mais pacífico e sustentável. - Desenvolver a motivação e a vontade para tomar as medidas necessárias. 	Cidadania Global na prática: apresentações em grupo

Aula 13	<p>Área cognitiva (UNESCO, 2016, p. 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser informado e capaz de pensar criticamente; <p>Área socioemocional (UNESCO, 2016, p. 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilhar valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos. <p>Área comportamental (UNESCO, 2016, p. 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser eticamente responsável e engajado; - Adquirir habilidades, valores, crenças e atitudes; - Demonstrar responsabilidade pessoal e social por um mundo pacífico e sustentável; - Desenvolver motivação e vontade de cuidar do bem comum. 	Cidadania Global: produção de texto
---------	---	-------------------------------------

Tabela 8: Competências e Habilidades das práticas pedagógicas. (A autora, 2018)

A seguir, serão descritas de forma mais detalhada as atividades realizadas em sala de aula.²

a) Aula 1: “Espiral da participação - Refletindo sobre o meu mundo”

Nessa primeira aula, os alunos receberam uma folha com uma imagem de uma espiral contendo seis itens interligados, como mostra a Figura 4.

² Ressalta-se que aqui está sendo apresentada apenas a descrição do plano de ação na prática e não sua análise, a ser realizada posteriormente na análise de dados.

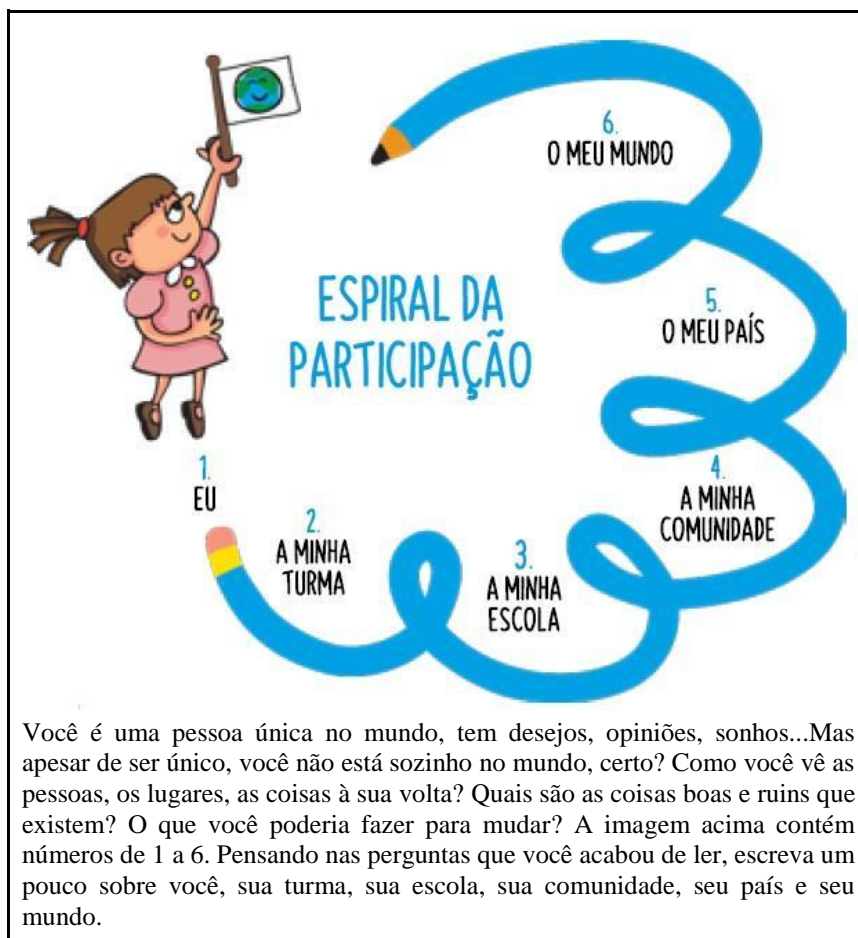


Figura 4: Espiral da Participação. (AIDGLOBAL *et al.*, 2015, pág. 95.)

Nessa folha, os alunos foram desafiados a escrever sobre esses 6 itens, refletindo sobre sua vida e seu entorno, expressando sua identidade, tanto individual como socio-global. Todo o período de aula foi destinado para esse processo de escrita individual. Os alunos foram, então, orientados a trazer a folha pronta na próxima aula para compartilhamento com os colegas e a professora.

b) Aula 2: “Continuação - Refletindo sobre o meu mundo”

Nessa aula, deu-se continuidade à atividade da espiral da participação e os alunos puderam compartilhar com os colegas e com a professora as suas respostas, debatendo sobre a escola e seus pontos positivos e negativos, sobre sua família, sua comunidade (rua, bairro, cidade) e o impacto que as atitudes e escolhas do indivíduo no local geram no global e vice-versa. A professora seguiu a ordem dos 6 itens presentes na espiral (eu, turma, escola, comunidade, país e mundo) e foi chamando um a um dos alunos que gostariam de ler o que escreveram sobre cada item. Assim, conforme os assuntos

surgiram, o restante dos colegas também tiveram a oportunidade de compartilhar sentimentos, opiniões, ideias e discutir de forma coletiva.

c) Aula 3: “Puzzle dos Direitos Humanos”

A cada aluno, foi solicitado que desenhasse a sua silhueta em uma folha em branco e a recortasse. Em seguida, os alunos desenharam linhas que dividiam os desenhos em seis partes, tal como um *puzzle* (quebra-cabeça). Em conjunto, montou-se uma lista de itens (necessidades básicas) que são importantes para eles, como por exemplo, comida, amigos, abrigo, educação, um rendimento estável, boa saúde, ambiente limpo, uma boa família, ter ideais, liberdade de expressão, possibilidade de viajar, paz, não ser discriminado, etc., até terem uma lista de aproximadamente 30 itens.

Cada aluno escolheu seis palavras da lista que considerava mais importantes para si no momento, necessidades básicas para viver bem. Destas, escreveu uma em cada uma das peças do puzzle do seu desenho. Os desenhos foram então recortados, totalizando seis peças de puzzle para cada aluno. Um aluno- voluntário mostrou o seu puzzle e apresentou-o ao grupo, explicando porque escolheu aquelas seis palavras. Por fim, foi debatido com a turma por que motivo as pessoas se apercebem das suas necessidades de forma diferente e, para complementar, foi entregue a cada aluno uma folha com a Declaração Universal dos Direitos Humanos para ser lida em casa e comparada à lista formulada em sala de aula.

d) Aula 4: “O Menino Maluquinho e os Direitos Humanos”- Cartilha dos Direitos Humanos- Ziraldo (BRASIL, 2008.)

Para trabalhar a temática dos direitos humanos relacionada à cidadania, para esta aula, foi escolhida a Cartilha dos Direitos Humanos escrita pelo cartunista Ziraldo: “O Menino Maluquinho e os Direitos Humanos”. A Figura 5 mostra uma página da cartilha.



Figura 5: Cartilha “O Menino Maluquinho e os Direitos Humanos”. (BRASIL, 2008.³)

De forma lúdica, ilustrada com um personagem muito conhecido pelas crianças e adolescentes - o Menino Maluquinho - e por ser escrita em uma linguagem simples e mais fácil de ser compreendida por alunos de 6º ano, tal cartilha foi escolhida. Além disso, a fim de se ter uma aprendizagem dinâmica e de envolver os alunos com as tecnologias digitais, essa aula foi desenvolvida no Laboratório de Informática, onde realizou-se a leitura coletiva de toda a cartilha online (em quadrinhos) sobre os Direitos Humanos.

e) Aula 5: “Desigualdades no mundo - Análise de Infográficos em grupo”

Os alunos se dividiram em cinco grupos de aproximadamente seis integrantes e cada grupo recebeu um infográfico sobre desigualdade no Brasil e no mundo, com as seguintes temáticas (uma diferente para cada grupo): Água, Educação, Gênero, Desigualdade social e Desigualdade econômica. Além disso, junto com o infográfico, os grupos receberam algumas questões norteadoras para interpretação, análise e debate em grupo.

3

Disponível em <http://www.turminha.mpf.mp.br/multimidia/cartilhas/CartilhaZiraldodireitoshumanos.pdf/view>. Acesso em 24/11/2018.

A Figura 6 é o infográfico sobre a questão da desigualdade em relação à água no mundo.

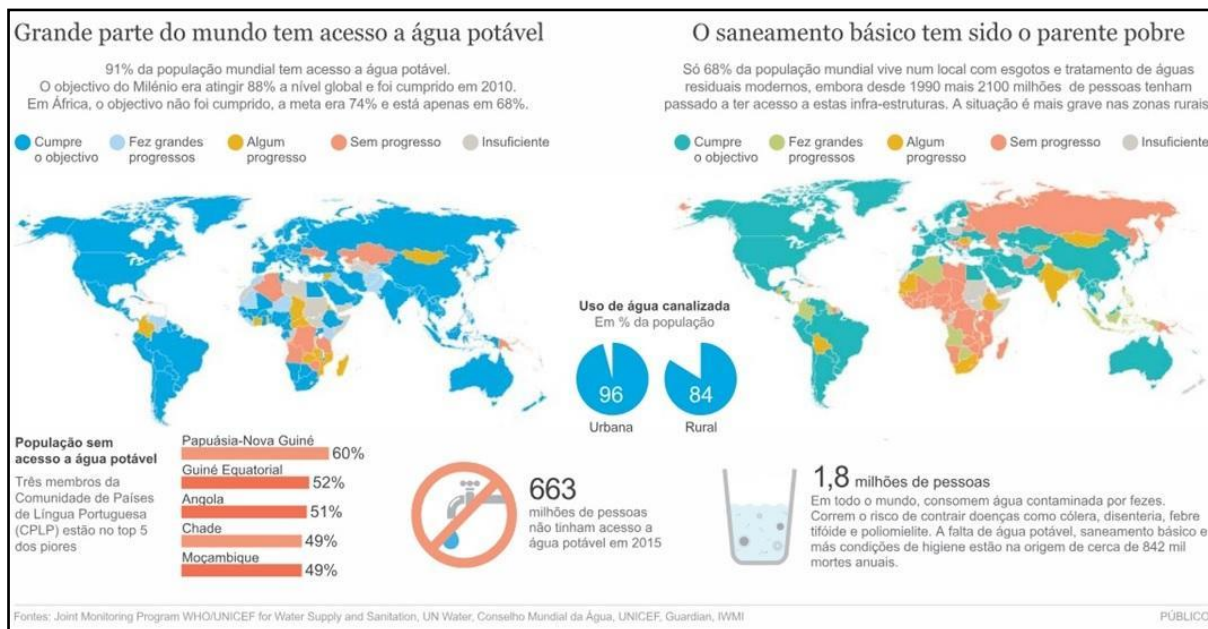


Figura 6: Infográfico sobre a água no mundo. (Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/03/22/mundo/noticia/a-agua-e-um-direito-reconhecido-mas-nao-garantido-1766035>>. Acesso em: 03/11/2018.)

Um dos grupos recebeu esse infográfico e as seguintes questões norteadoras para debate:

1. O infográfico está informando sobre qual tipo de desigualdade social no mundo?
2. Em qual continente do mundo há mais problemas relacionados à água? Por que você acha que acontece isso?
3. Qual a porcentagem de pessoas sem água potável em Papuaia- Nova Guiné?
4. O que é saneamento básico?
5. Em quais zonas do mundo há mais problemas relacionados ao saneamento básico?
6. Qual a porcentagem da população mundial que tem saneamento básico?
7. Quantos milhões de pessoas no mundo consomem água contaminada por fezes?
8. Quais doenças a água contaminada pode causar?
9. O consumo de água contaminada está na origem de quantas mortes por ano no mundo?
10. Conclua: todas as pessoas do mundo têm acesso igual à água? Por quê?
11. Como você acha que esse problema pode ser solucionado? Escreva 3 possíveis soluções práticas e concretas.

Os alunos analisaram o infográfico, discutiram com o grupo a partir dessas questões norteadoras e anotaram as respostas no caderno. Foram orientados que na próxima aula deveriam apresentar para a turma o seu infográfico, analisando-o criticamente.

f) Aulas 6 e 7: “Apresentação em grupo: propostas de possíveis soluções para a desigualdade”

Após realizarem as análises dos infográficos respondendo às questões no caderno, cada grupo apresentou oralmente sua imagem, explicitando os dados e as informações trazidas e refletindo criticamente sobre a desigualdade no Brasil e no mundo. A partir dessas apresentações, os alunos puderam debater e perceber os diferentes tipos de desigualdade existentes e começaram a discutir as possibilidades de solução para tais problemas.

g) Aula 8: “Atividade de reflexão individual”

Nessa aula, foi realizada uma atividade individual a fim de que os alunos refletissem acerca das atividades feitas anteriormente. Cada aluno recebeu uma folha com seis questões para respostas dissertativas. A questão 6, intitulada DESAFIO, objetivava focar no conceito de cidadania global. Abaixo estão as questões propostas para os alunos:

- 1) No início do ano, vimos a “Espiral da participação”. Explique com suas palavras o que significa essa espiral, quem está dentro dela, o que acontece, quais as consequências das ações das pessoas, etc.
- 2) Fizemos uma brincadeira de “Quebra-cabeças” com desenhos para falarmos de Direitos Humanos.
 - a) O que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos?
 - b) Para que servem os Direitos Humanos? As pessoas precisam deles? Por quê?
- 3) No laboratório de informática, lemos a cartilha do escritor Ziraldo com o Menino Maluquinho. Ela falava sobre os Direitos Humanos. Cite 3 Direitos Humanos existentes e comente sua importância
- 4) “Os Direitos Humanos transformam você em cidadão”. Ser cidadão, o que é? É participar da sociedade. É saber dos seus direitos. É cobrar seus direitos. É cumprir seus

deveres. É defender e respeitar os direitos dos outros. Escreva com suas palavras o que é ser um cidadão e como você pode fazer a sua parte na sua comunidade.

5) Você fez uma atividade de análise de um Infográfico em grupo.

a) O gráfico falava sobre que tipo de desigualdade? Qual informação você achou mais preocupante? Por quê?

b) Como você acha que o problema mostrado no gráfico pode ser solucionado? Escreva 3 possíveis soluções práticas e concretas.

c) Escreva com suas palavras o que é Desigualdade Social e dê exemplos de como a cidadania pode ajudar a diminuir as desigualdades do Brasil e do mundo.

6) DESAFIO: Escreva com suas palavras o que você acha que é ser um CIDADÃO GLOBAL. O que faz um cidadão global? Qual a importância dele no mundo? Você acha que é um cidadão global? O que você pode fazer para ser um?

Assim, todo o período de aula foi destinado a essa atividade, em que os alunos tiveram tempo para refletir, responder as questões e entregar a folha ao final da aula.

h) Aula 9: “O mundo mágico da cidadania”

Com a utilização do datashow, os alunos assistiram a dois vídeos intitulados “O mundo mágico da cidadania” - Parte 1 e Parte 2⁴. Em desenho animado, os vídeos contam uma história de três crianças que querem aprender mais sobre a cidadania e que, para isso, conversam com seus pais, vizinhos e amigos.


Após isso, foi feita uma discussão com o grande grupo acerca das suas percepções sobre cidadania e de suas reflexões sobre o vídeo assistido.

i) Aula 10: “O que é Cidadania Global?”

Com o objetivo de diferenciar Cidadania de Cidadania Global, os alunos receberam uma folha com informações sobre Cidadania Global. A Figura 7 ilustra a folha entregue aos alunos:

⁴ Disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=67jFkSgu3ZY&t=3s>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=0nPTwjw-NBM&t=1s>>. Acesso em 15/11/2018.

Mas somos todos iguais? Não! Cada um é único no mundo. Porém, não estamos sozinhos, precisamos conviver com pessoas muito diferentes. E, por isso, todos temos direitos e deveres iguais. Isso se chama **INTERCULTURALIDADE**, que é a diversidade cultural que existe nas sociedades atuais e a aceitação dessas diferenças, com tolerância e respeito mútuo.



Ser um cidadão global significa saber que pertencemos a uma comunidade muito maior que o nosso bairro, a nossa escola, a nossa cidade. É saber que tudo o que fazemos no nosso **LOCAL** interfere e tem consequências no **GLOBAL**. Além disso, se estamos todos conectados, precisamos saber que existe uma enorme diversidade de pessoas, culturas, religiões...E precisamos aprender a respeitar, precisamos conhecer os direitos humanos, precisamos saber pensar nos problemas que existem e tentar solucioná-los. Isso é ser um cidadão global: é participar de forma ativa e real!

CIDADANIA GLOBAL é, portanto, saber que pertencemos a uma humanidade global, é saber que existe uma conexão local-global, é discutir sobre a humanidade e seus desafios (pobreza, guerras, mudança climática, saúde, distribuição populacional, desigualdade, injustiças) e buscar soluções para esses desafios.

Figura 7: Folha sobre Cidadania Global. (A autora, 2018)

Além disso, o texto continha também um Diagrama, como mostra a Figura 8, para sintetizar o conceito de Cidadania Global, estabelecendo as diferenças desta com a Cidadania já conhecida por todos.

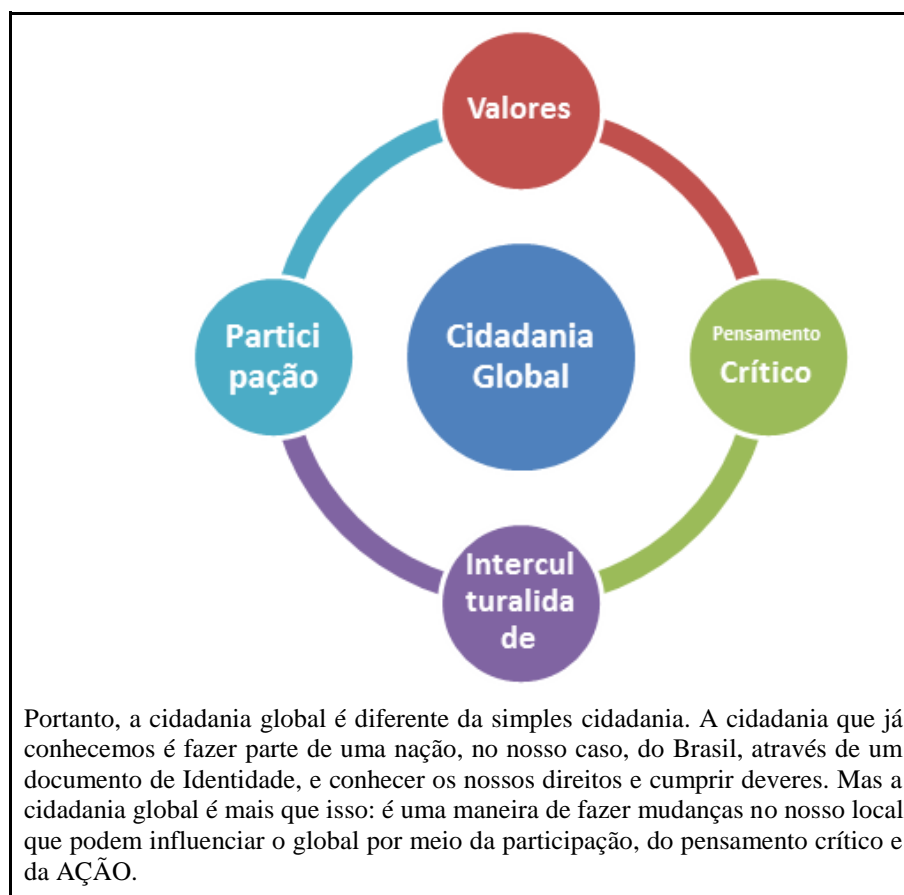


Figura 8: Diagrama da Cidadania Global. (A autora, 2019)

O texto da Figura 8 sintetizou o conceito de cidadania global de forma didática e em uma linguagem simples para que os alunos pudessem compreendê-lo.

Para a próxima aula, os alunos foram desafiados a imaginarem um óculos especial, com visão de cidadão global, e com ele enxergar algo na sua rua, no seu bairro, escola ou comunidade que seja uma situação-problema para a sociedade. Assim, deveriam tirar uma foto do local ou da situação, imprimi-la e levá-la para a aula da próxima semana. Salientou-se que os alunos não poderiam pesquisar a foto na internet, mas deveriam eles mesmos tirarem a foto.

j) Aula 11: “Óculos de cidadão global - fotos da realidade para analisar em grupo”

Os alunos foram reunidos em grupos, aproximadamente de 5 pessoas e receberam duas folhas A3 cada grupo. Em uma das folhas, os alunos colaram todas as fotos que trouxeram (fotos dos problemas locais) e foram orientados a discutirem com o grupo sobre os problemas encontrados na sua comunidade e sobre as atitudes que eles, como

cidadãos globais, poderiam tomar para tentar solucioná-los. Assim, na outra folha, após discutirem, os alunos escreveram em tópicos 5 formas de tentar solucionar os problemas das fotos, atitudes que a população e os indivíduos podem tomar como cidadãos globais.

k) Aula 12: “Cidadania Global na prática: apresentações em grupo”

Nessa aula, cada grupo apresentou os seus cartazes, tanto o cartaz com as fotos - explicando o local em que cada foto foi tirada - quanto o cartaz com as possíveis soluções para os problemas encontrados. Além disso, conforme cada grupo apresentava o seu trabalho, o restante dos colegas poderia questionar ou complementar as falas do grupo. Ao final da aula, os alunos puderam perceber que estavam agindo como efetivos cidadãos globais: capazes de olhar para os problemas locais e de buscar possíveis soluções a fim de contribuir para o global.

l) Aula 13: “Cidadania Global: produção de texto”

Após todas as atividades realizadas, os alunos foram desafiados a produzirem um texto de no mínimo 35 linhas. A orientação da atividade era para que os alunos realizassem uma produção textual sobre Cidadania Global a partir de tudo que foi visto e trabalhado em sala de aula: a interculturalidade, o que é ser um cidadão global e qual a sua importância, a conexão local-global, o pensamento crítico e as atitudes que as pessoas podem tomar para exercer a cidadania global. Também havia a possibilidade de os alunos citarem exemplos de situações concretas do seu dia-a-dia (local) que podem interferir no global e de escreverem sobre como esses problemas e situações podem ser solucionados a partir da Cidadania Global.

Assim, os alunos utilizaram todo o período de 45 minutos para a elaboração da produção textual e a entregaram para a professora ao final da aula.

Nessa sequência de 13 aulas, procurou-se, a partir do Educar pela Pesquisa, em que a pesquisa é internalizada como atividade cotidiana - ou seja, alunos e professores buscando sempre ler a realidade criticamente - desenvolver práticas pedagógicas que oportunizassem o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global em sala de aula.

A partir dessa pesquisa-ação - da prática e da interação - os dados foram gerados para análise.

4.3 Metodologia de análise de dados

Na discussão de uma análise qualitativa, está presente a relação entre leitura e interpretação, pois todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras. A análise textual discursiva (ATD) trabalha com significados construídos a partir de um conjunto de textos e é um processo de desconstrução e (re)construção de conhecimentos, em que o pesquisador precisa atribuir sentidos e significados aos significantes do texto analisado.

De acordo com Moraes & Galiazzi (2007), a análise textual discursiva pode ser compreendida como

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 12)

Dessa forma, a partir da análise textual discursiva é possível descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos - o *corpus* - pode suscitar, objetivando sempre a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

O processo da análise textual discursiva está organizado em três passos principais, a saber:

- a) *Desconstrução e unitarização do corpus*: consiste em fragmentar o texto em unidades de sentido (chamadas também de unidades de análise), focando nos detalhes e destacando elementos constituintes de significados e atribuindo um código para cada unidade. Cada uma dessas unidades são reescritas de modo que estas assumam um significado completo e coerente com os trechos originais, além de receberem um título ou pequena síntese, a fim de facilitar o processo de categorização.
- b) *Categorização*: é um processo de comparação entre as unidades de sentido, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Cada conjunto de elementos

de significação próxima constitui uma categoria, que é nomeada e definida cada vez com maior precisão na medida em que vão sendo construídas outras categorias. É a partir da categorização que serão produzidas as interpretações que levarão às novas compreensões possibilitadas pela análise. O que se propõe é “utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria consiste em uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa analisá-lo de uma forma holística”. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 27)

- c) *Construção do metatexto*: O metatexto é a produção escrita do pesquisador, explicitando as relações entre as categorias construídas, a fim de chegar a um argumento aglutinador do todo e à produção de novos significados. “A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles”. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 31). Nessa fase da análise textual discursiva, o pesquisador se assume como autor de seu texto e, mais do que apresentar as categorias construídas, o metatexto apresenta descrições, interpretações e teorizações com o intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados.

É importante destacar que a análise textual discursiva é tida como um ciclo, pois é um processo recursivo de explicitação de significados, buscando-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e clara. Portanto, há a necessidade de crítica constante e de possíveis reformulações a fim de se atingir produções mais qualificadas. Em suma, a análise textual discursiva valoriza a desordem e o caos como um momento imprescindível para uma compreensão aprofundada dos fenômenos.

5. ANÁLISE DE DADOS

Na análise textual discursiva, a categorização das unidades de sentido é um processo de agrupamentos de elementos semelhantes, ou seja, conjuntos de elementos de significação próximos constituem as chamadas categorias. “No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 23).

Dentre as metodologias de categorização, há o método dedutivo, em que as categorias são construídas antes mesmo da análise do corpus, a partir das teorias que fundamentam a pesquisa, resultando em categorias *a priori*; e o método indutivo, em que as categorias são organizadas a partir da análise do corpus, através de um processo de comparação e contraste constante entre as unidades de sentido, resultando nas chamadas categorias emergentes. Ao passo que as categorias *a priori* são construções elaboradas pelo pesquisador antes da análise efetiva dos dados, advindas das teorias que fundamentam o trabalho, as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora partindo do particular para o geral, analisando cada unidade do corpus para organizá-las em conjuntos semelhantes. “Enquanto a dedução implica, geralmente, a procura da objetividade, verificabilidade e quantificação, a opção pela indução e intuição traz dentro de si a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura do novo”. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 25)

Assim, os dois métodos de categorização - dedutivo e indutivo - podem ser combinados em um processo de análise misto, em que o pesquisador parte das categorias *a priori*, com base em teorias escolhidas previamente, mas, a partir do exame detalhado do corpus, vai encaminhando transformações gradativas no conjunto inicial de categorias. Dessa forma, o conjunto de categorias é complementando ou reorganizado a partir da análise e das categorias emergentes que surgem no decorrer do trabalho.

Todos esses métodos são válidos, visto que o essencial não é a forma de produção das categorias, mas se estas propiciam uma compreensão aprofundada dos textos-base de análise e dos fenômenos investigados. Tendo isso em vista, a análise textual discursiva deste trabalho trata-se de uma metodologia mista de categorização, construída a partir de

categorias e subcategorias *a priori* e reorganizada com a inserção de categorias e subcategorias emergentes, como ilustra o fluxograma da Figura 9.

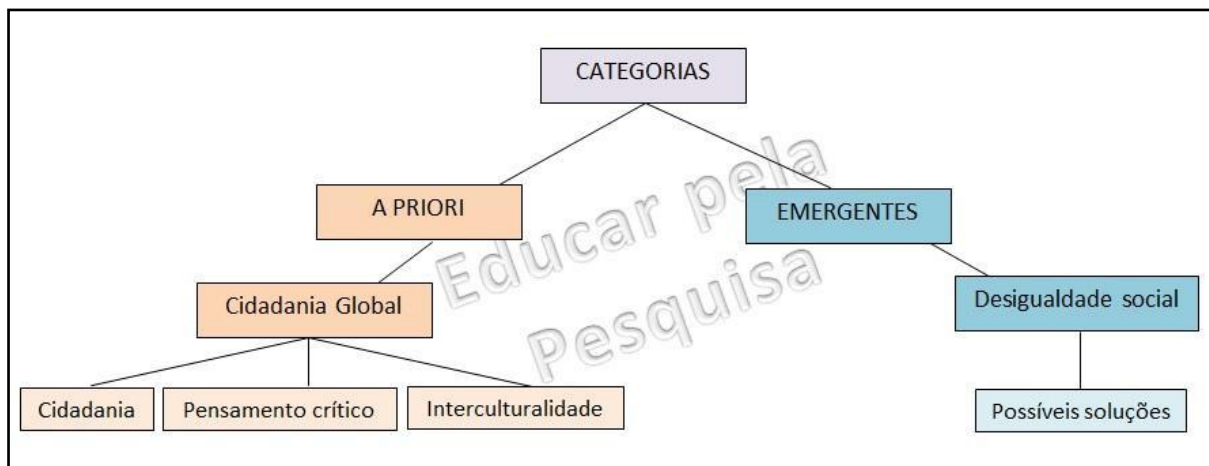


Figura 9: Categorias e subcategorias: *a priori* e emergentes. (A autora, 2019)

Essas categorias foram construídas a partir do *corpus* de análise, que constituiu-se em um conjunto de textos coletados a partir de pesquisa-ação e observação participante, além das produções textuais dos estudantes. Após a unitarização, partiu-se para a categorização e, por fim, para a produção do metatexto, organizado separadamente por cada categoria.

Assim, para melhor compreensão das categorias, o metatexto está organizado de forma a definir o conceito de cada categoria e a sua importância para a Educação para a Cidadania Global (ECG), sendo contextualizadas a partir da análise de trechos dos dados coletados.

A Cidadania Global “refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, p.14). Por isso, a ECG “visa a empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais” (UNESCO, 2015, p. 15). Assim, na perspectiva dos objetivos deste trabalho, a Cidadania Global ganha peso de categoria *a priori*, por ser o cerne das discussões acerca de uma nova proposta de educação para o século XXI. Tal categoria gera outras três subcategorias, também *a priori*, uma vez que são essenciais para a formação do conceito de cidadania global e para sua prática efetiva. São elas: ‘Cidadania’, ‘Pensamento Crítico’ e ‘Interculturalidade’.

A partir da análise de dados, chegou-se à categoria ‘Desigualdade social’ como emergente, visto que esta não integra o conceito de cidadania global, mas o reconhecimento das desigualdades sociais - tanto locais, quanto globais - por parte do indivíduo é condição necessária para o seu possível desenvolvimento como cidadão global. Observa-se que, para que a Educação para a Cidadania Global ocorra, a Desigualdade social precisa ser pensada como um fato, uma realidade global e, portanto, também torna-se necessário avaliar possibilidades de soluções para tal problema. Partindo dessa concepção, a categoria ‘Desigualdade’ foi organizada em uma subcategoria, denominada ‘Possíveis soluções’.

5.1 Cidadania Global

A Cidadania Global “refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, p.14). Assim, para desenvolvê-la, a Educação para a Cidadania Global (ECG) “visa a empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais” (UNESCO, 2015, p. 15). Nesse sentido, na perspectiva dos objetivos deste trabalho, a Cidadania Global ganha destaque e peso de categoria *a priori*, por ser o cerne das discussões acerca de uma nova proposta de educação para o século XXI, bem como a proposta central desta pesquisa.

A partir do Educar pela Pesquisa, foi desenvolvida uma sequência de situações de aprendizagem em sala de aula para que os alunos construíssem o conceito de cidadania global e compreendessem sua aplicação em situações reais do cotidiano. As aulas 1 e 2, na atividade intitulada “Espiral da Participação - Refletindo sobre o meu mundo”, permitiram que os alunos percebessem a relação local-global existente na sociedade, isto é, que as ações locais - no bairro, na cidade, dentro da escola ou da família - interferem e geram consequências, positivas ou negativas, no global, na humanidade como um todo. Essa noção de interdependência também é essencial para a compreensão do conceito de cidadania global. Assim, o aluno A4 demonstra ter assimilado o conceito de cidadania global ao afirmar que “*ser um cidadão global é saber que você pertence a uma comunidade muito maior que o seu bairro, escola e até mesmo cidade*” (A4, U1). O aluno

A10 também demonstra essa noção ao dizer que “*um cidadão global pensa que uma ação dele pode interferir no mundo e pensa que se ele fizer algo de ruim no local pode interferir de maneira ruim no global*” (A10, U2).

Segundo a UNESCO (2016), um cidadão global desenvolve três áreas de aprendizagem: área cognitiva - compreensão e pensamento crítico sobre questões globais e locais; área socioemocional - sentimento de pertencer a uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades; e área comportamental - atuação efetiva e responsável tanto em âmbito local quanto global. Além disso, conforme Castro (2016), o indivíduo precisa desenvolver algumas competências e habilidades essenciais para tornar-se um cidadão global efetivo. Tais competências estão organizadas em quatro dimensões: Diversidade-Inclusão, Historicidade-Utopia, Solidariedade-Justiça e Reflexividade-Identidade.

Também nas aulas 1 e 2, os alunos puderam desenvolver as competências e habilidades da dimensão ‘Identidade - Reflexividade’, como ilustra a Tabela 9.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="368 1193 719 1227">Identidade – Reflexividade</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="874 1193 1447 1256">1. Utiliza eficazmente vários formatos da linguagem para expressar suas aspirações e valores sociais; <li data-bbox="874 1261 1447 1323">2. Descreve sua trajetória vital e sua identidade, utilizando para isso o pensamento lógico, científico e analítico; <li data-bbox="874 1328 1447 1391">3. Define e cuida sua identidade digital, usando-a com um meio de convivência e participação em uma rede global; <li data-bbox="874 1395 1447 1458">4. Identifica-se com o entorno biosistêmico que habita, reconhecendo sua relação com o mesmo; <li data-bbox="874 1462 1447 1525">5. Define o sentido de sua vida a partir dos outros a que ajuda e com quem compartilha ideias e sentimentos; <li data-bbox="874 1529 1447 1592">6. Identifica padrões e habilidades de êxito no trabalho compartilhado e cooperativo com outros; <li data-bbox="874 1597 1447 1637">7. Expressa sua identidade, tanto individual como socioglobal, através de distintas manifestações artísticas.

Tabela 9: Competências e habilidades da dimensão “Identidade - Reflexividade” (CASTRO, 2016, p.

136-139)

O aluno A3 manifesta ter desenvolvido a competência 5 ao afirmar que “*o local-global é quando nós fazemos algo no local que vai interferir no global, então se fizermos coisas boas no local o nosso global vai se espelhar e fazer também aí o mundo irá ficar melhor em todos os aspectos não terá mais maldade no mundo*” (A3, U4). Nesse sentido,

o aluno percebe-se como indivíduo e sua relação com seu entorno, definindo o sentido de sua vida a partir dos outros a que ajuda e com quem compartilha ideias e sentimentos. O aluno A2 também compartilha dessa competência ao afirmar que “*Cidadania Global: se a gente não cuidar da nossa família e local aonde nós moramos, isso irá interferir no mundo*” (A2, U3).

Já na aula 10, o conceito de cidadania global foi aprofundado. A partir da leitura do texto e das discussões em sala de aula, o aluno A1 afirma que “*as pessoas para entrarem na cidadania global elas precisam olhar para os desafios do mundo e tentar resolvê-los, por exemplo ajudar a combater a fome no mundo, as guerras, a pobreza, a mudança climática, a saúde, dar abrigo para os mendigos, etc.*” (A1, U5). Destacou-se, em sala de aula, que a cidadania global diz respeito à ação local que conseqüentemente está ligada ao global, assim, para exercer tal cidadania, pequenas atitudes cotidianas podem fazer a diferença, como afirma o aluno A4: “*Acho que antes de querer mudar o mundo, temos que ajudar quem está realmente precisando na nossa volta*” (A4, U9).

O aluno A7 também destaca a importância do agir. A Figura 10 mostra seu depoimento:

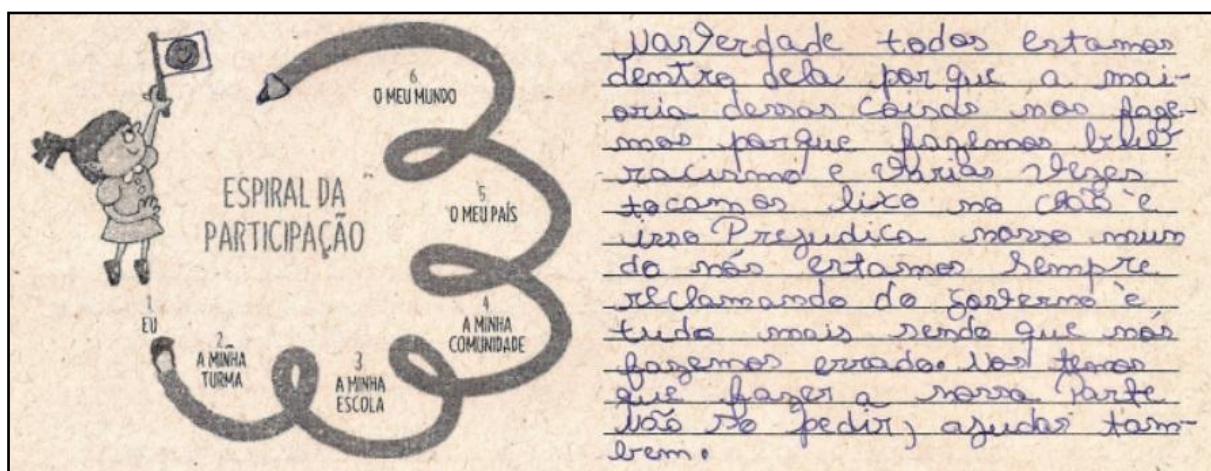


Figura 10: Trecho de produção textual - A7, P1, U1. (Dados da pesquisa)

Assim, conforme a Tabela 9, o aluno A7 demonstra se aproximar da competência 2, uma vez que utiliza o pensamento lógico, científico e analítico para refletir acerca dos problemas do seu entorno e, de forma crítica, é capaz de perceber sua responsabilidade como cidadão global.

Segundo a UNESCO (2016), um cidadão global é capaz de “reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas, por exemplo, em termos de cultura, língua, religião,

gênero e nossa humanidade comum, além de desenvolver atitudes de empatia e de respeito à diversidade” (UNESCO, 2016, p. 16). Tal concepção se aproxima da dimensão de aprendizagem denominada ‘Diversidade - Inclusão’, de Castro (2016), como demonstra a Tabela 10.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="395 645 695 674">Diversidade – Inclusão</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="874 645 1445 707">1. Se comunica de modo construtivo com diferentes pessoas, línguas e culturas; <li data-bbox="874 714 1445 813">2. Descreve, contrasta e analisa realidades humanas diversas a partir de uma ótica inclusiva e de convivência; <li data-bbox="874 819 1445 916">3. Utiliza as novas tecnologias para investigar entornos diversos relacionados ao social, ecológico e ao cultural; <li data-bbox="874 922 1445 985">4. Reconhece a diversidade como um valor social e fomenta relações afetivas e construtivas; <li data-bbox="874 992 1445 1055">5. Formula perguntas acerca de sua existência e origem em relação com a mestiçagem sociocultural; <li data-bbox="874 1061 1445 1124">6. Elabora ideias e criações diversas a partir de diferentes teorias e pontos de vista socioculturais; <li data-bbox="874 1131 1445 1193">7. Elabora criações artísticas a partir da experiência e conhecimentos de mestiçagem cultural e social.

Tabela 10: Competências e habilidades da dimensão “Diversidade - Inclusão” (CASTRO, 2016, p. 136-139)

Tendo essa dimensão em vista, pode-se inferir que o aluno A9 aproxima-se da competência 2, pois descreve e analisa sua realidade a partir de uma ótica inclusiva e de convivência ao afirmar que:

Ser um cidadão global faz bem para as pessoas que você está ajudando, para o mundo e para você, porque ser um cidadão global é ajudar as pessoas e o meio ambiente, faz você se sentir melhor por estar ajudando e fazendo o bem, se todos fossem cidadãos globais iria ser bem melhor porque daí não iria ter poluição, nem bullying, nem roubo e etc. Bom, o mundo iria ser bem melhor, eu acho, não tenho certeza, que tem mais gente que não é cidadão global do que gente que é cidadão global. (A9, U3)

Além disso, esse depoimento demonstra que o aluno fomenta relações afetivas e construtivas, o que contribui para o desenvolvimento da competência 4.

A UNESCO também traz como fundamental para o cidadão global o conhecimento dos sistemas de governança, da interdependência e das relações locais e

globais, das dinâmicas de poder, além do desenvolvimento de motivação e vontade de cuidar do bem comum. Nesse sentido, o indivíduo precisa desenvolver as competências e habilidades da dimensão ‘Historicidade - Utopia’, como mostra a Tabela 11.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p style="text-align: center;">Historicidade – Utopia</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza uma linguagem positiva e proativa para expressar sonhos, ideais e esperanças de um mundo melhor; 2. Analisa a dimensão histórica dos feitos e sucessos para projetar e expressar ideais de sociedade; 3. Identifica seu papel como ator e participante na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico; 4. Formula pensamentos utópicos e esperançosos que lhe motivam a mudar o mundo; 5. Dá-se conta da influência que têm os valores e ideais em sua motivação por aprender e melhorar; 6. Expressa utopias, valores e ideais através de uma diversidade de formatos artísticos; 7. Identifica seus talentos e capacidades para colocá-los ao serviço dos demais mediante a ação criadora.

Tabela 11: Competências e habilidades da dimensão “Historicidade - Utopia” (CASTRO, 2016, p. 136-139)

Nas aulas 5 e 6, a partir da análise dos infográficos acerca da desigualdade, os alunos puderam discutir questões relacionadas à estrutura do governo, tipos de desigualdade e problemas não só do seu entorno, mas da humanidade como um todo. A partir dessa atividade, foi possível analisar a realidade a partir de uma visão histórica e atual, como, por exemplo, a problemática do racismo. Na aula 6, uma aluna comentou o dado do infográfico que afirmava que dos 30 mil jovens assassinados por ano no Brasil, 77% são negros: “*Sora, é uma desigualdade. (A morte) Não é de doença, não é de falta de comida, eles morrem assassinados, que alguém matou, aquela pessoa não iria morrer*”. Tal depoimento da aluna demonstra o quanto a pesquisa e a descoberta de dados são importantes para despertar o pensamento crítico e a motivação para a ação. A mesma aluna ainda complementou: “*Na verdade, os negros morrem por causa do racismo, então a solução é combater o racismo*”. Essa afirmação serviu como base para a discussão sobre o quanto a educação é importante para combater preconceitos, para desenvolver valores positivos, como o respeito à diversidade, a interculturalidade, a empatia, a tolerância e a paz. Perguntou-se “*Vocês estão vendo que todas as possíveis soluções para os nossos*

problemas começam onde?” e os alunos responderam: na escola. E um aluno complementou: “porque é na escola que se forma o cidadão”.

Observa-se, assim, que no decorrer das aulas e a partir dessa construção conjunta de ideias, os alunos puderam desenvolver a compreensão sobre a historicidade da sociedade, compreendendo também preconceitos históricos, como o racismo e a desigualdade de gênero. Foi possível, também, projetar possibilidades de resolução de tais problemas.

Na Educação para a Cidadania Global (ECG), segundo a UNESCO (2016), “alunos e educadores examinam as raízes e causas de eventos e desenvolvimento no âmbito local, consideram as conexões com o contexto global e identificam possíveis soluções aos problemas identificados” (UNESCO, 2016, p. 15). Nesse sentido, as atividades realizadas em sala de aula procuraram estimular os alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções, como cidadãos globais efetivos, a fim de possibilitar que os alunos se aproximassem das competências da dimensão “Solidariedade - Justiça”, sintetizadas na Tabela 12.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="395 1249 695 1283">Solidariedade – Justiça</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="863 1249 1447 1339">1. Utiliza uma linguagem que acolhe, anima, motiva ou ajuda a resolver problemas, necessidades e conflitos; <li data-bbox="863 1339 1447 1400">2. Projeta e sequencia ações e recursos para desenvolver ações de melhora social e ambiental; <li data-bbox="863 1400 1447 1460">3. Utiliza as TIC como ferramenta de apoio para ajudar e trabalhar os Direitos Humanos; <li data-bbox="863 1460 1447 1520">4. Mostra interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social; <li data-bbox="863 1520 1447 1581">5. Descreve e identifica suas motivações e capacidades para ajudar, analisando debilidades e fortalezas; <li data-bbox="863 1581 1447 1671">6. Desenvolve e/ou admira com interesse citações artísticas e culturais que expressam valores humanos e cívicos; <li data-bbox="863 1671 1447 1760">7. Imagina, propõe e realiza projetos inovadores para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade.

Tabela 12: Competências e habilidades da dimensão “Solidariedade - Justiça” (CASTRO, 2016, p. 136-

139)

O aluno A11 afirma que *“Cidadania global é interculturalidade, que é quando você pega alguns assuntos que afetam no seu local que podem interferir no global e*

discute com sua comunidade o que você e sua comunidade podem fazer para melhorar o seu local de convívio para que não afete no global? (A11, U2) e, com isso, parece compreender a conexão local-global, além de demonstrar preocupação com a sua comunidade. Já o aluno A7 descreve e identifica suas motivações e capacidades para ajudar, analisando de forma crítica sua realidade, ao afirmar:

Eu acho que se no dia a dia nós vemos algo errado temos que tentar avisar ou opinar senão daí a pessoa que fez tal coisa vai achar que está certo e vai vindo e indo e vai virando outra bola de neve. Assim se nós fizermos tudo que eu disse nosso mundo não vai depender de um ou de outro para cuidar do nosso país. E depois não adianta reclamar do presidente, vereador, prefeito ou etc, temos que antes de reclamar do outro começar por nós mesmos e assim teremos um mundo melhor. (A7, U6)

Observa-se, a partir desse depoimento, que o aluno manifesta preocupação com o seu entorno, demonstrando empatia e admitindo responsabilidades perante a transformação da sociedade, pois, ao utilizar o “nós”, o aluno inclui-se como cidadão ativo na sociedade, consciente de que também precisa agir, ao invés de apenas reivindicar mudanças. Assim, aproxima-se da competência 1, ao utilizar uma linguagem que acolhe, anima, motiva ou ajuda a resolver problemas, necessidades e conflitos.

O aluno A11, traz exemplos de atitudes simples e concretas que um cidadão global precisa ter, o que indica o desenvolvimento da competência 7, pois ele imagina, propõe e realiza projetos inovadores para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade, relatando que:

Como cidadão global você precisa: ajudar a melhorar o local (que pode interferir no global), melhorar o convívio com pessoas no seu local, não jogar lixo no chão, se juntar com os vizinhos para ver se seu bairro tem algum problema, ver no que pode melhorar como tapar buracos, fazer uma vaquinha para ver se se conseguem arrumar as coisas no seu bairro, etc. (A11, U6).

Além disso, esse aluno também destaca a importância de ser um cidadão global integralmente, ao afirmar que

“não é você ser um cidadão global dentro de casa e fora não, você tem que ser em todas os lugares, como na escola, no seu intervalo, saindo para outros lugares diferentes então não importa o lugar que você esteja, seja um cidadão global, ajude a melhorar o local de convívio para também melhorar o mundo” (A11, U7).

Dessa maneira, o desenvolvimento das competências e habilidades da dimensão ‘Solidariedade - Justiça’, proposta por Castro (2016) para o desenvolvimento do cidadão

global, pôde ser observado a partir das atividades realizadas em sala de aula e dos depoimentos dos alunos.

Entretanto, o processo de desenvolvimento do cidadão global através da Educação para a cidadania global (ECG) “implica uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, que começa na primeira infância e continua em todos os níveis de ensino e na vida adulta” (UNESCO, 2016, p. 15). Por isso, nem todos os alunos completaram o processo de compreensão do conceito de cidadania global, mas já demonstraram uma compreensão parcial. Quando instigado a escrever sobre a cidadania global, o aluno A5 afirma que *“cidadania é ter certidão de nascimento porque se você não tivesse, você não iria existir, você seria um nada, então faça sua parte em ser um cidadão global digno, façam os seus direitos e os seus deveres corretamente aí vocês terão uma cidade sem lixo e com ordem”* (A5, U5). Observa-se que tal aluno parece ainda não conseguir diferenciar cidadania e cidadania global, embora ambos os conceitos estejam interligados. Nesse depoimento, o aluno limita o conceito de cidadania global à posse de certidão de nascimento, aos direitos e deveres e à preservação da cidade limpa.

Essa associação da cidadania global com foco nas questões ambientais foi muito presente nos relatos dos alunos, como o aluno A8, que afirma que *“ser um cidadão não pode botar sacos de bala no chão e nem um tipo de alimento senão vai violar a lei da cidadania global, coisas do meio ambiente, sem poluir o meio ambiente. Ajudar o próximo não jogando lixo nos rios”* (A8, U3). Observa-se que, nesses casos, como o de A5 e A8, o conceito de cidadania global foi compreendido apenas parcialmente, mas já indicam um processo de reflexão crítica.

Como cidadão global, o indivíduo torna-se capaz de entender os problemas locais, nacionais e globais, refletindo e analisando-os criticamente, desenvolve um sentimento de pertencimento a uma humanidade comum que compartilha valores e responsabilidades, e, além disso, age de forma efetiva na sociedade em que vive. Portanto, a categoria ‘Cidadania Global’ gera outras três subcategorias, essenciais para a formação do indivíduo como cidadão global, a saber: ‘Cidadania’, ‘Pensamento crítico’ e ‘Interculturalidade’.

5.1.1 Cidadania

Para o desenvolvimento da cidadania global, no sentido de compreendê-la ou de realizá-la efetivamente no cotidiano, é preciso, primeiro, despertar conscientemente para a cidadania. Por ser parte integrante da concepção de cidadania global, então, a cidadania configura-se, neste trabalho, como subcategoria, também *a priori*.

A cidadania é definida como “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada. Para o processo de formação dessa competência alguns componentes são cruciais, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se, acima de tudo, o processo emancipatório” (DEMO, 1995, p. 2). Para que esse processo emancipatório ocorra, em sala de aula, é possível facilitar o seu desenvolvimento oportunizando aos alunos o conhecimento do conceito de cidadania, o conhecimento dos direitos humanos e das leis do país, além de oferecer exemplos concretos de atitudes cidadãs.

As atividades desenvolvidas em aula possibilitaram o desenvolvimento das competências e habilidades da dimensão intitulada ‘Historicidade- Utopia’, proposta por Castro (2016), como aponta a Tabela 13.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="400 1357 691 1391">Historicidade - Utopia</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="863 1357 1447 1447">1. Utiliza uma linguagem positiva e proativa para expressar sonhos, ideais e esperanças de um mundo melhor; <li data-bbox="863 1451 1447 1509">2. Analisa a dimensão histórica dos feitos e sucessos para projetar e expressar ideais de sociedade; <li data-bbox="863 1514 1447 1572">3. Identifica seu papel como ator e participante na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico; <li data-bbox="863 1576 1447 1635">4. Formula pensamentos utópicos e esperançosos que lhe motivam a mudar o mundo; <li data-bbox="863 1639 1447 1697">5. Dá-se conta da influência que têm os valores e ideais em sua motivação por aprender e melhorar; <li data-bbox="863 1702 1447 1760">6. Expressa utopias, valores e ideais através de uma diversidade de formatos artísticos; <li data-bbox="863 1765 1447 1823">7. Identifica seus talentos e capacidades para colocá-los ao serviço dos demais mediante a ação criadora.

Tabela 13: Competências e habilidades da dimensão “Historicidade - Utopia” (CASTRO, 2016, p. 136-

Durante a aula 9, os alunos assistiram ao vídeo intitulado “O mundo mágico da Cidadania”. Nele, o conceito de cidadania - “a conquista dos direitos e o cumprimento dos deveres” - é explicado de forma didática, através de personagens infantis, afirmando que ter cidadania é tão importante quanto ter educação e que “chato é vivermos em um mundo onde as pessoas fazem tudo o que querem sem respeitar os direitos dos outros”. O vídeo também esclarece sobre a Constituição Federal do Brasil, sobre o que são bens públicos, impostos, orçamento público, e incentiva os indivíduos a agirem como cidadãos.

A partir disso, o aluno A9 demonstra ter compreendido o conceito de cidadania ao afirmar que: “*Ser cidadão é cumprir com seus deveres, respeitar o direito dos outros, ajudar a comunidade, fazer de tudo para ter um mundo melhor*”(A9, P4, U4). Já o aluno A21 aproxima-se da competência 2, analisando a dimensão histórica dos feitos e sucessos para projetar e expressar ideais de sociedade, além de destacar a importância da educação nesse processo de formação cidadã: “*Para os cidadãos saberem respeitar é aprender desde pequeno na escola, a saber se é certo ou errado, e cada cidadão deve saber os seus direitos e deveres. Ex.: O cidadão tem direito a saúde, direito a ir no hospital, etc.*” (A21, U7).

Também para Delors (2003), a educação é um meio de processo emancipatório na medida em que se precisa “fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (DELORS, 2003, p. 61).

Pode-se perceber essa consciência através do depoimento do alunos A11, ao afirmar que “*ser um cidadão é saber seus direitos, saber respeitar o direito das outras pessoas, ter limites, ter deveres e responsabilidade e conseguir conviver com outras pessoas e respeitá-las, não ofendê-las verbalmente e também fisicamente por qualquer meio na sociedade. Tem que ter convivência das pessoas*” (A11, P4, U4). Com esse argumento, o aluno demonstra ter consciência de fazer parte de uma comunidade e que cidadania diz respeito a direitos e deveres, havendo limites no exercício da liberdade de cada indivíduo na medida em que se precisa conviver com o outro. O aluno A12 também destaca a importância de respeitar o direito do outro, afirmando que “*ser um cidadão é ajudar o próximo, respeitar os seus direitos, buscar saber quais são os seus direitos,*

respeitar a cor, a raça, a religião do outro, cumprir seus deveres” (A12, P4, U4). Assim, a partir desse relato, pode-se perceber o desenvolvimento da competência 3, uma vez que o aluno identifica seu papel como ator e participante na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico.

Demo (1995) afirma que

O direito social mais universal que a população tem é a emancipação, com base na formação do sujeito histórico competente em conduzir seu próprio destino, dentro das circunstâncias dadas (...) Um dos objetivos da emancipação é sempre livrar-se de laços da dependência, em nome de um sujeito histórico autônoma e organizadamente competente”. (DEMO, 1995, p. 95)

Por isso, o autor acredita que a emancipação é a descoberta de que se enfrenta os problemas a partir da competência própria, e não de ajuda externa. Assim, afirma que “a cidadania não crê em ajuda, pois busca oportunidade” (DEMO, 1995, p. 98).

O aluno A15 expressa justamente essa preocupação com a sua comunidade e com as atitudes que as pessoas devem tomar, ao invés de esperar por ajuda exterior:

Afinal somos uma comunidade ou melhor fazemos parte de uma cidadania e não podemos deixar que ninguém nos impeça de lutarmos pelos nossos deveres e direitos humanos. Todos nós podemos ter uma ideia para solucionar um problema que incomoda muito como: praças destruídas, sinaleiras quebradas, ruas esburacadas ou sem asfalto...Para tudo se tem uma solução, ou pelo menos para quase tudo. (A15, U7)

Em sala de aula, durante a pesquisa-ação, procurou-se sempre enfatizar o fato de que não é preciso encontrar grandes soluções instantâneas para os problemas locais e globais, mas o quanto as atitudes de cada indivíduo ou o próprio pensamento crítico já influenciam e colaboram nas transformações necessárias para a atualidade. O aluno A26 manifesta ter compreendido essa ideia ao declarar que “*ser cidadão é fazer mudar nossa sociedade com simples e pequenos gestos, é participar, saber conviver com próximo e saber seus direitos e deveres*” (A26, P4, U4).

Nesse sentido, Demo (1995) esclarece que o projeto emancipatório da cidadania não significa negar apoio externo, pois “dificilmente uma comunidade pobre desperta por si para a consciência crítica e elabora seu projeto próprio de desenvolvimento” (Demo, 1995, p. 99), mas significa formar sujeitos historicamente competentes para conduzir seu destino dentro das circunstâncias. “Trata-se de uma competência humana essencial, que é a de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto. Incompetência é ser excluído sem

perceber, aceitar a injustiça sem reagir, permanecer massa de manobra como se fosse condição histórica normal” (DEMO, 1995, p. 133).

Portanto, a noção de cidadania e o debate acerca de situações reais em sala de aula são essenciais para que os alunos possam se desenvolver como sujeitos e cidadãos ativos no contexto em que vivem. Além disso, para compreender o conceito de cidadania global, é preciso entender, primeiramente, o que é cidadania, sendo que estas questões passam, também, pela noção e desenvolvimento da interculturalidade a partir do respeito a diversidade cultural e a aceitação do outro como ele é e se constitui.

5.1.2 Interculturalidade

A Interculturalidade corresponde a uma forma de agir e de abordar a diversidade cultural, a uma forma de ver o Outro e de relacionar-se com a alteridade. O intercultural pode ser entendido como uma construção que favorece a compreensão dos problemas sociais e educativos relacionados à multiplicidade de culturas. Considerando que a assimilação da interculturalidade, por parte do indivíduo, torna-se necessária para seu desenvolvimento como cidadão global, neste trabalho, a interculturalidade torna-se uma subcategoria, também *a priori*.

Segundo Radanovic (2008),

Para o Conselho da Europa, o uso da palavra <intercultural> implica necessariamente, se se atribuir ao prefixo <inter> sua plena significação, interação, troca, eliminação das barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade. Assim, intercultural pressupõe interação, diálogo entre as diferentes culturas dos grupos, em prol da construção de um patrimônio cultural comum, que não deixa de ser multifacetado e pluriétnico. (RADANOVIC, 2008, p. 18)

Dessa forma, a Interculturalidade diferencia-se do Multiculturalismo. Segundo De Carlo (1998), embora os dois conceitos tenham nascido da necessidade de integrar grupos minoritários, ambos se referem a contextos diferentes: o multiculturalismo objetiva descrever e fortalecer a cultura do grupo, em prol de sua autonomia, já o interculturalismo propõe agir, no sentido de mediar a comunicação entre os diferentes grupos, de forma a promover a convivência comum entre todos.

Observa-se, no relato do aluno A14, que ele demonstra compreender a interculturalidade de forma clara e concreta, uma vez que traz exemplos da realidade que presencia: as diferenças de religiões e crenças e o preconceito existente na sociedade. O aluno afirma que:

A interculturalidade significa entre culturas, que é sempre apoiar o outro no mundo, não importa a sua raça ou cor ou onde nasceu e nem por sua classe econômica, que seja rico ou pobre, sempre devemos respeitar uns aos outros como seres iguais que nós somos e apoiar suas crenças e religiões, e nós podemos ajudar contribuindo e plantar um mundo onde o preconceito seja extinto e que paremos de julgar os outros pelo seu físico e emocional e para isso acontecer devemos começar por nós. (A14, U1)

Por meio da observação participante, foi possível verificar que a construção deste pensamento se deu, também, a partir dos debates realizados durante as atividades realizadas no projeto. Na aula 10, discutiu-se sobre a interculturalidade, em que a pesquisadora/professora solicitou que os alunos falassem qual a sua religião. Observou-se que havia 4 religiões diferentes e, a partir disso, o conceito de interculturalidade foi esclarecido:

Aqui temos 4 religiões diferentes, são culturas diferentes. Só aqui na sala, olha o tamanho da interculturalidade. Olha quantas pessoas são negras, quantas são brancas. Cada um de vocês têm a sua cultura, apesar de todo mundo ser brasileiro. Mas cada um tem a sua cultura, na sua casa. A interculturalidade significa que a gente vive no meio de várias pessoas com culturas diferentes e que a gente tem que saber respeitar e conviver. A interculturalidade é a diversidade cultural e significa eu aceitar as diferenças. (Observação participante - fala da pesquisadora)

Dessa forma, percebe-se que as atividades realizadas em sala de aula, a partir do educar pela pesquisa, possibilitaram a compreensão do conceito de interculturalidade pelos alunos. O aluno A19 demonstra assimilar o que significa interculturalidade ao afirmar que “*A interculturalidade é a diversidade cultural que existe nas sociedades atuais e a aceitação dessas diferenças, com tolerância e respeito*” (A19, U7).

Além disso, a Interculturalidade pode ser relacionada à dimensão “Diversidade - Inclusão” (CASTRO, 2016) na medida em que os estudantes precisam reconhecer a diversidade cultural, com um olhar inclusivo, e objetivando a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Além disso, podem compreender que a cultura pode representar um grupo, como há também a cultura individual, formadora do sujeito. A Tabela 14 mostra as competências e habilidades da dimensão “Diversidade - Inclusão”.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="395 421 695 454">Diversidade – Inclusão</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="874 421 1445 488">1. Se comunica de modo construtivo com diferentes pessoas, línguas e culturas; <li data-bbox="874 488 1445 589">2. Descreve, contrasta e analisa realidades humanas diversas a partir de uma ótica inclusiva e de convivência; <li data-bbox="874 589 1445 696">3. Utiliza as novas tecnologias para investigar entornos diversos relacionados ao social, ecológico e ao cultural; <li data-bbox="874 696 1445 763">4. Reconhece a diversidade como um valor social e fomenta relações afetivas e construtivas; <li data-bbox="874 763 1445 831">5. Formula perguntas acerca de sua existência e origem em relação com a mestiçagem sociocultural; <li data-bbox="874 831 1445 898">6. Elabora ideias e criações diversas a partir de diferentes teorias e pontos de vista socioculturais; <li data-bbox="874 898 1445 965">7. Elabora criações artísticas a partir da experiência e conhecimentos de mestiçagem cultural e social.

Tabela 14: Competências e habilidades da dimensão “Diversidade - Inclusão” (CASTRO, 2016, p. 136-139)

Assim, o participante A26 foi capaz de descrever, contrastar e analisar realidades humanas diversas a partir de uma ótica inclusiva e de convivência ao afirmar que *“Interculturalidade é entre culturas, é você respeitar a cultura do próximo. Nosso planeta é formado de diversas culturas e religiões. Às vezes as pessoas não respeitam a cultura do próximo, cada região é formada por uma cultura, uma tradição, por exemplo os gaúchos têm uma cultura do churrasco e do chimarrão, essa cultura faz parte da região sul (do Brasil)”* (A26, U3). Foi possível inferir, portanto, que o participante A26 se aproxima do desenvolvimento da competência 2.

Já o aluno A18 destaca a importância da convivência pacífica diante da diversidade, afirmando que *“as pessoas não são iguais, cada um é único no mundo todo, mas não estão sozinhos. Precisamos conviver com pessoas diferentes de nós. E isso se chama Interculturalidade”* (A18, U2). Percebe-se que o aluno demonstra na sua fala aspectos relacionados com o desenvolvimento da competência 4, capaz de reconhecer a diversidade como um valor social e fomentar relações afetivas e construtivas. O aluno A23 também se aproxima dessa competência, ao afirmar que *“Interculturalidade é a*

diversidade cultural que existe nas sociedades atuais e a aceitação de diferença e respeito mútuo” (A23, U5).

No entanto, o depoimento do aluno A22, ao afirmar que “a interculturalidade é quando uma pessoa que critica a religião como a do candomblé, pois é que nem batuque e aí as pessoas falam ‘ai, essa religião não é bom’ e etc.” (A22, U1) demonstra certa confusão na assimilação do conceito de interculturalidade. Infere-se que o aluno está relatando uma situação de preconceito em relação à religião das pessoas, mas, pelas palavras que o aluno utilizou, parece que ele afirma que isso é justamente a interculturalidade. Há uma certa dúvida em relação ao depoimento do aluno, uma vez que ele pode realmente não ter compreendido a interculturalidade, como também pode ter apresentado dificuldade para expressar com clareza seus pensamentos através da escrita. Salienta-se que o importante aqui é o processo de reflexão, independentemente da clareza em relação ao conceito, o aluno demonstra a iniciativa em pensar sobre diferentes perspectivas, o que é preconizado, também, pela ECG.

Na Interculturalidade, o sujeito é ator dentro de sua cultura. Parte-se do pressuposto de que o indivíduo, desde o seu nascimento, vive dentro de um meio heterogêneo e pluricultural, marcado pela diversidade, e compõe sua identidade a partir de escolhas feitas dentre inúmeras possibilidades. Nesse sentido, não se trata de esquecer a identidade do grupo ou do país, mas de reconhecer que todo indivíduo tem a possibilidade de expressar sua pertinência a uma identidade cultural de forma rica e diversificada, exercendo sua subjetividade. Entretanto, é importante destacar que essa concepção do sujeito ator não significa um retorno ao individualismo, mas sim “a consideração da rede de subjetividades que envolve o indivíduo em sua relação com a alteridade. Ao privilegiar o “Eu”, privilegia-se também o “Tu/Você” e a interação torna-se o ponto central para a definição da cultura e da identidade cultural.” (RADANOVIC, 2008, p. 20)

Nesse sentido, outra dimensão-chave da Educação para o Desenvolvimento Global (EpDG) pode ser relacionada à Interculturalidade: a dimensão “Identidade - Reflexividade”, uma vez que a construção da identidade se dá a partir de processos de reflexão do “eu”, de modo individual e local, mas também de modo compartilhado e global, na interação com o outro, em identidades coletivas e comunitárias. A Tabela 15 explicita as competências e habilidades dessa dimensão.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="371 421 719 454">Identidade - Reflexividade</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="874 421 1445 488">1. Utiliza eficazmente vários formatos da linguagem para expressar suas aspirações e valores sociais; <li data-bbox="874 488 1445 589">2. Descreve sua trajetória vital e sua identidade, utilizando para isso o pensamento lógico, científico e analítico; <li data-bbox="874 589 1445 696">3. Define e cuida sua identidade digital, usando-a com um meio de convivência e participação em uma rede global; <li data-bbox="874 696 1445 763">4. Identifica-se com o entorno biosistêmico que habita, reconhecendo sua relação com o mesmo; <li data-bbox="874 763 1445 871">5. Define o sentido de sua vida a partir dos outros a que ajuda e com quem compartilha ideias e sentimentos; <li data-bbox="874 871 1445 938">6. Identifica padrões e habilidades de êxito no trabalho compartilhado e cooperativo com outros; <li data-bbox="874 938 1445 1046">7. Expressa sua identidade, tanto individual como socioglobal, através de distintas manifestações artísticas.

Tabela 15: Competências e habilidades da dimensão “Identidade - Reflexividade” (CASTRO, 2016, p. 136-139)

Assim, o aluno A3 parece aproximar-se da competência 5, na medida em que considera a existência do outro, a quem ajuda ou com quem compartilha ideias e sentimentos, afirmando que:

A interculturalidade que as pessoas tanto falam é uma ajuda entre culturas onde há o respeito: as pessoas se respeitam e não julgam nada sem antes saber os benefícios daquilo ou os malefícios. Há também a empatia, que é quando a pessoa se coloca no lugar do outro e tenta de alguma forma ajudar aquela pessoa, tenta entender sobre o que está acontecendo com a pessoa. (A3, U3 e U4)

Tal depoimento pode ser reflexo dos debates realizados em sala de aula, como na aula 2, em que discutiu-se o que significava olhar para o outro, que não significa apenas “olhar com os olhos”, mas tentar entender o outro, com suas diferenças e peculiaridades. A partir disso, foi possível construir coletivamente a compreensão do conceito de interculturalidade e de exemplos práticos de situações reais, como mostrou o relato do aluno A3.

5.1.3 Pensamento crítico

Em sala de aula, “O pensar crítico é um pensar reflexivo, no qual podemos clarear dúvidas, levantando alternativas seja para resolver problemas, ou para criar uma nova ideia” (PERIN, 2002, p. 76). Essa forma de pensar permite aos alunos uma melhor qualidade de seu pensamento, ou seja, aquele que foge da mera repetição de palavras do senso comum, mas que expressa criatividade na escolha das palavras. É um pensamento repleto de argumentos e de coerência entre o que se diz e o que se faz. Assim, o pensamento crítico torna-se essencial para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão global. Por isso, para os objetivos deste trabalho, o pensamento crítico é analisado como subcategoria, também *a priori*.

Segundo Perin (2002, p. 85), quando “os alunos se esforçam para decorar, consideramos que pensaram, mas um pensamento de ordem inferior, pois não houve desafio para a capacidade de investigação e de crítica do aluno. O pensar crítico faz associações, comparações, questiona possibilidades.” Desse modo, o pensar crítico também pode ser considerado um pensamento de ordem superior, uma vez que une o pensamento crítico ao pensamento criativo, trazendo a motivação para a descoberta e para a busca da diversidade, de diferentes soluções para uma mesma situação. Por isso, os assuntos ou conceitos investigados em sala de aula precisam envolver os alunos em um processo de pesquisa, observação e descoberta, ao invés de oferecer respostas prontas e verdades absolutas.

Assim, a sala de aula torna-se uma comunidade de investigação, um espaço em que há diálogo, afetividade e investigação de problemas de forma coletiva. Nessa comunidade, valoriza-se o processo de investigação de um determinado problema para, então, compreender-se o produto final. Dessa maneira, há a possibilidade de observar o envolvimento dos alunos na busca da construção de conhecimento e da vivência de experiências novas. Conforme Perin (2002),

Os alunos podem decorar um conceito, uma teoria conceito e estudar para responder na prova esquecendo-o na semana seguinte. Se envolvidas no processo de descoberta, pesquisa e observação do processo, falando do que pensavam e do que passam a pensar a partir do momento que observam e ouvem outros colegas, se sentirem que estão fazendo parte da investigação e lhes for dada a oportunidade de elaborarem o conceito, segundo o seu próprio aprendizado, dificilmente esquecerão o conceito e a experiência vivenciada como grupo. o conhecimento passa a ser o produto do processo de investigação. (PERIN, 2002, p. 93)

Nessa comunidade de investigação, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a pesquisa, questionando os resultados trazidos pelos colegas, elaborando hipóteses e argumentos, ouvir a opinião do outro e interagir com o grupo. O diálogo, nesse ambiente, é tido como uma troca de conhecimentos e de dúvidas, em que é possível aprender sozinho, mas que se pode aprender com o ponto de vista do outro e se beneficiar com o compartilhamento de experiências.

No desenvolvimento do plano de ação, na aula 6, foi realizado um diálogo sobre cidadania e pensamento crítico no qual destacou-se a importância de um cidadão global ter pensamento crítico, no sentido de não apenas avaliar as situações do dia-a-dia e reconhecer as desigualdades existentes, mas também no sentido de agir em prol de alguma mudança, de participar da comunidade através da ação. Tais competências são sintetizadas por Castro (2016) na dimensão ‘Solidariedade - Justiça’, como ilustra a Tabela 16.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p data-bbox="400 1193 692 1227">Solidariedade - Justiça</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="863 1193 1445 1249">1. Utiliza uma linguagem que acolhe, anima, motiva ou ajuda a resolver problemas, necessidades e conflitos; <li data-bbox="863 1249 1445 1305">2. Projeta e sequencia ações e recursos para desenvolver ações de melhora social e ambiental; <li data-bbox="863 1305 1445 1361">3. Utiliza as TIC como ferramenta de apoio para ajudar e trabalhar os Direitos Humanos; <li data-bbox="863 1361 1445 1417">4. Mostra interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social; <li data-bbox="863 1417 1445 1473">5. Descreve e identifica suas motivações e capacidades para ajudar, analisando debilidades e fortalezas; <li data-bbox="863 1473 1445 1529">6. Desenvolve e/ou admira com interesse citações artísticas e culturais que expressam valores humanos e cívicos; <li data-bbox="863 1529 1445 1585">7. Imagina, propõe e realiza projetos inovadores para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade.

Tabela 16: Competências e habilidades da dimensão “Solidariedade - Justiça” (CASTRO, 2016, p. 136-

139)

A partir das discussões de sala de aula, o aluno A6 demonstra compreensão do significado do pensar crítico ao afirmar que “o pensamento crítico revela os pensamentos de outras pessoas ou de nós mesmos, revela um monte de questões da cidadania global, o que podendo melhorar os efeitos do nosso mundo, como poluições e outras questões

críticas” (A6, U6). Nesse argumento, percebe-se que o aluno compreende que o pensamento crítico se dá a partir do diálogo e da troca de pensamentos entre o grupo, havendo intersecção entre eles. Também afirma que é através do pensamento crítico que se pode discutir sobre questões preocupantes para a comunidade global.

Para Perin (2000), cabe ao professor a tarefa de tentar resolver com os alunos os problemas da turma, para que não se acostumem a deixar os problemas para outra pessoa resolver. As situações de sala de aula são um ensaio para a realidade fora dela, e, por isso, os alunos precisam aprender a ser críticos e ponderados na tomada de decisões, ainda que pequenas.

O aluno A7 demonstra ter a consciência crítica de que é preciso assumir responsabilidades como sujeito integrante de uma comunidade, ao relatar:

Eu acho que no dia a dia nós vemos algo errado temos que tentar avisar ou opinar senão daí a pessoa que fez tal coisa vai achar que está certo e vai vindo e indo e vai virando outra bola de neve. (...) E depois não adianta reclamar do presidente, vereador, prefeito ou etc., temos que antes de reclamar do outro, começar por nós mesmos e assim teremos um mundo melhor. (A7, U6)

Com esse depoimento, o aluno descreve e identifica suas motivações e capacidades para ajudar, analisando debilidades e fortalezas, o que aproxima-se da competência 5 da dimensão ‘Solidariedade - Justiça’.

Além disso, o diálogo em sala de aula possibilita o desenvolvimento do sujeito autônomo, aquele que “pensa por si só e (...) torna-se um grande colaborador na comunidade de investigação por não esperar que alguém dê ordens para entrar em ação, seja para pesquisar, seja para justificar as alternativas encontradas na solução de um problema”. (PERIN, 2002, p. 103). A Figura 11 mostra um trecho da produção textual do aluno A14 e demonstra o desenvolvimento da competência 4, pois o aluno mostra interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social, além da competência 2, uma vez que o aluno também projeta ações e recursos para desenvolver ações de melhora social e ambiental.

O aluno A25 traz exemplos de problemas da sua realidade, o que revela que ele conseguiu aplicar as ideias discutidas em aula à sua própria experiência, tentando refletir criticamente sobre seu cotidiano:

Algumas coisas no meu dia-a-dia quando eu vou para a escola tenho que passar por uma ponte e embaixo tem muito lixo e poluição, água suja e papéis plásticos. Por isso eu associo para todo mundo e para todas as pessoas que mudem, se política não faz nós podemos fazer isso pelo continente, pela cidade e pelo mundo. (A25, U7)

Assim, a comunidade de investigação - a saber, a sala de aula - através da cooperação e da solidariedade, também permite aos alunos descobrirem e praticarem gestos de humanidade.

5.2 Desigualdade social

Durante a análise de dados, chegou-se à categoria ‘Desigualdade social’ como uma categoria emergente. Apesar de não integrar o conceito de cidadania global - que envolve cidadania, interculturalidade e pensamento crítico -, o reconhecimento das desigualdades sociais - tanto locais, quanto globais - por parte do indivíduo é condição necessária para o seu possível desenvolvimento como cidadão global.

Para Demo (1994), em uma concepção histórico-estrutural,

Toma-se desigualdade social como marca estrutural de qualquer história. Toda formação histórica é suficientemente conflituosa, para ter que se superar como fase. (...) Não vale a pena mascarar a desigualdade social, sempre presente sob alguma forma. O que interessa é como enfrentá-la, tomando-a como ponto de partida estrutural. As revoluções não mudam a forma estrutural da desigualdade, mas podem transformar as relações históricas entre iguais e desiguais. Aí, logicamente, desigualdade pode ser reduzida, não eliminada. (DEMO, 1994, 15)

Nesse sentido, em sala de aula, é necessário despertar os indivíduos para os problemas de desigualdade social da sua realidade. Para Delors (2003),

A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham (DELORS, 2003, p. 125)

Tendo isso em vista, no plano de ação em prática, na aula 5, os alunos puderam trabalhar em grupos e analisar gráficos com índices de desigualdade a partir de questões norteadoras. Posteriormente, nas aulas 6 e 7, os alunos compartilharam com os colegas suas análises, visto que cada grupo havia recebido um infográfico diferente.

Assim, o exercício de analisar índices de desigualdade no Brasil e de comparar com números de outros países proporcionou aos alunos uma reflexão crítica acerca da realidade do país, além de esclarecer, com exemplos concretos, o conceito de desigualdade social. Alguns alunos afirmaram que “*Desigualdade social é quando uma pessoa é mais favorecida que a outra*” (A10, P5c, U5), “*Desigualdade social é que algumas pessoas têm muito e outras têm pouco*”. (A16, P5c, U5), “*Desigualdade social é que as pessoas diferentes umas das outras, é que nem todo mundo tem a mesma cor da pele e mesma quantidade de dinheiro, e as pessoas que têm (dinheiro) fazem bullying*

com as que não têm". (A18, P5c, U5), "*Desigualdade social são as diferenças entre branco e negro, rico e pobre, etc.*" (A24, P5c, U5).

Já o aluno A20 demonstra certa dificuldade em definir o conceito de desigualdade, pois o mesmo relata que "*as pessoas podem combater seus próprios direitos e deveres e também como cumprir. Tantas pessoas não tem aonde morar porque não constroem o mínimo de prédio, o mínimo de escolas. Apesar disso, o Brasil está em uma crise por causa disso. Vamos lutar pelos nossos direitos e deveres e alcançar e combater seus direitos e deveres*" (A20, U8). Observa-se, com esse depoimento, que o aluno mistura vários conceitos abordados em sala de aula, como cidadania, direitos humanos e crise econômica no Brasil. Além disso, o aluno demonstra ainda estar em processo de compreensão do uso da língua escrita na norma culta, pois utiliza um vocabulário e conectivos inadequados semanticamente, isto é, cujo sentido não se adequam ao que o aluno demonstra querer expressar, como "combater direitos e deveres" e "apesar disso", situações em que o aluno talvez quisesse dizer "conquistar direitos e deveres" e "por isso". No entanto, embora ainda haja certa confusão por parte do aluno, ele demonstra uma assimilação parcial do conceito de desigualdade social ao mencionar que há pessoas sem moradia e que o país está em crise.

Através da observação participante, percebe-se que a construção desses conceitos pelos alunos se deu a partir da mediação da pesquisadora/professora, com perguntas instigadoras, que levaram os alunos a elaborar tais definições.

Além disso, através da análise dos infográficos e do debate em grupo sobre tais informações, os alunos demonstraram não só a compreensão do significado de desigualdade social, como também seus impactos causados na sociedade e no mundo, a partir de um enfoque *glocal* (local-global). Puderam, também, perceber exemplos de casos de desigualdade social na sua própria realidade. Assim, tornou-se possível o desenvolvimento das competências e habilidades da dimensão 'Historicidade - Utopia', uma vez que, para projetar mudanças e ideias melhores para a sociedade, é preciso, primeiro, conscientizar-se sobre os processos históricos que levaram a sociedade a ser tal como é.

A Tabela 17 sintetiza essas competências:


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p style="text-align: center;">Historicidade - Utopia</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza uma linguagem positiva e proativa para expressar sonhos, ideais e esperanças de um mundo melhor; 2. Analisa a dimensão histórica dos feitos e sucessos para projetar e expressar ideais de sociedade; 3. Identifica seu papel como ator e participante na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico; 4. Formula pensamentos utópicos e esperançosos que lhe motivam a mudar o mundo; 5. Dá-se conta da influência que têm os valores e ideais em sua motivação por aprender e melhorar; 6. Expressa utopias, valores e ideais através de uma diversidade de formatos artísticos; 7. Identifica seus talentos e capacidades para colocá-los ao serviço dos demais mediante a ação criadora.

Tabela 17: Competências e habilidades da dimensão “Historicidade - Utopia” (CASTRO, 2016, p. 136-

139)

O aluno A27 afirma que *“desigualdades sociais existem vários tipos, mas acontecem principalmente com mulheres e negros. Se essas pessoas que sofrem com isso cobrarem seus direitos acho que seria melhor”* (A27, P5c, U5). Observa-se que esse aluno compreende a desigualdade social, aproximando-se da competência 2 ao analisar a dimensão histórica dos feitos para projetar e expressar ideais de sociedade. No entanto, no que diz respeito às formas de solucionar a problemática, o aluno ainda limita-se à ação do outro, às atitudes que os outros podem tomar, ainda não se incluindo como sujeito agente de mudança.

Na atividade da aula 8, ao serem questionados sobre quais dados acerca da desigualdade social haviam causado preocupação, os alunos citaram muito a desigualdade de gênero, o fato de as mulheres receberem um salário menor do que o dos homens para um mesmo cargo, por exemplo; o fato de muitas meninas serem forçadas a se casar; o número de abusos a mulheres grávidas e, principalmente, o grande número de mães solteiras no Brasil. Este último dado foi pauta de debate em sala, na aula 7, visto que, por questões de identificação, os alunos se interessaram pela temática.

Após muitos questionamentos, chegou-se à conclusão de que mãe solteira é aquela que sustenta os filhos sozinha. Ainda que tenha um companheiro ou companheira, se o pai biológico não cumpre com suas obrigações de pai, a mulher é mãe solteira. Na turma, percebeu-se que havia onze alunos filhos de mães solteiras e, então, tal fato foi utilizado

para refletir sobre o quanto essa é uma realidade presente em muitas salas de aula e quanto isso precisa ser mudado através da educação. Assim, durante essa atividade e ao longo do debate, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a competência 3, ao identificarem seu papel como atores e participantes na criação de um mundo mais ecológico, justo e pacífico, que diminua as desigualdades sociais.

Alguns alunos também destacaram a preocupação com a desigualdade na educação: “*O gráfico falava de educação e eu achei mais preocupante a parte que vários adolescentes nem estudam porque fumam drogas, bebem, etc*” (A7, P5a, U5), “*O gráfico falava sobre educação, eu achei mais preocupante que muitos jovens não iam para a escola porque daí viram traficantes e ladrões*” (A10, P5a, U5). Tais depoimentos podem ter sido elaborados a partir do que foi discutido em sala de aula, na aula 6, na qual o infográfico sobre desigualdade na educação do Brasil foi apresentado. Quando questionados sobre o motivo da educação ser uma desigualdade, um aluno respondeu: “*Porque várias crianças não têm escola e não conseguem estudar porque não tem dinheiro*”. Essa fala serviu de início a uma retomada da aula 4, realizada pela pesquisadora, sobre direitos humanos, na qual foi discutido o direito de todos à educação:

“Mas precisa ter dinheiro para estudar? O que vimos lá nos direitos humanos, um dos direitos universais não era o direito à educação? Então se é um direito, a pessoa tem que pagar? Então precisaria ter dinheiro para conseguir estudar? Não. Mas mesmo assim tem gente que nunca pisou numa escola ou que tem que caminhar quilômetros para conseguir chegar na escola. Então isso é uma desigualdade.” (Observação participante - fala da pesquisadora)

A partir desses questionamentos, outros assuntos surgiram, como o fato de a desigualdade social e econômica levar os jovens a trabalhar desde muito cedo e, por isso, deixarem a escola; as questões do tráfico de drogas ou de falta de estrutura familiar, entre outros aspectos políticos, sociais e econômicos.

Demo afirma que “sob o prisma do bem-estar social, desigualdade se traduz por pobreza” (DEMO, 1994, p. 19). E diferencia dois tipos de pobreza:

- a) a pobreza socioeconômica, compreendida como “a carência material imposta, traduzida na precariedade comumente reconhecida do bem-estar social: fome, favela, desemprego, mortalidade infantil, doença...” (DEMO, 1994, p. 19)

- b) a pobreza política: definida como “a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses” (DEMO, 1994, p. 20)

Para o autor, a cidadania tem como tarefas destruir a pobreza política, a fim de que os indivíduos tenham consciência das relações de poder e submissão existentes, e construir a consciência crítica que leva à ação, à busca de alternativas para esse sistema desigual. Conforme Demo (1995),

Após desfazer a pobreza política, emerge a competência para propor a alternativa. Com base na consciência crítica, que busca compreender as razões da exclusão e sua condição de injustiça, o sujeito histórico cai em si uma segunda vez, descobrindo que, para fazer oportunidade, ele é a peça-chave, porque ele é a alma da oportunidade. Precisa, fazendo-se sujeito, fazer-se oportunidade. (DEMO, 1995, p. 134)

Tendo isso em vista, embora a desigualdade social não seja parte integrante do conceito de Cidadania Global, compreender o que é desigualdade, conhecer e analisar situações de desigualdade social do seu entorno - tanto local quanto global - são de extrema importância para que o aluno desenvolva a sua identidade, sua historicidade, seu pensamento crítico e, portanto, se desenvolva como cidadão global efetivo. Assim, a partir do conhecimento das desigualdades sociais, o indivíduo torna-se capaz de discutir sobre a humanidade e seus desafios (pobreza, guerras, mudança climática, saúde, distribuição populacional, desigualdade, injustiças) e de buscar soluções para esses desafios.

5.2.1 Possíveis soluções

Ao longo da análise dos dados, observou-se, também, o surgimento de uma subcategoria emergente dentro da categoria Desigualdade Social. Para que a Educação para a Cidadania Global ocorra, a Desigualdade social precisa ser pensada como um fato, uma realidade global e, portanto, foi analisada com peso de categoria. Para além disso, durante a pesquisa-ação em sala de aula, também tornou-se necessário avaliar possibilidades de soluções para tais problemas. Partindo, então, dessa concepção, os dados da pesquisa foram organizados em uma categoria emergente, a saber,

‘Desigualdade’, e em uma subcategoria também emergente, denominada ‘Possíveis soluções’.

Demo (1994) destaca a importância de haver a percepção de que é possível intervir no processo histórico, não o deixando acontecer à revelia. “Essa maneira de ver coloca como primeiro dado a desigualdade estrutural, e, em decorrência, considera a possibilidade histórica de uma sociedade menos desigual como processo de conquista por parte dos interessados. Uma conclusão vital é: não se pode enfrentar a pobreza sem o pobre” (DEMO, 1994, p.17).

No entanto, o autor afirma que ainda há maneiras de controle social muito refinadas, “a começar pela frequente sugestão de que é tarefa do Estado, ou dos técnicos, ou dos professores, ou dos líderes partidários, ocultando a realidade primeira de que desigualdade se enfrenta a partir dos desiguais” (DEMO, 1994, p. 18). O aluno A17, ao afirmar que “*todos dos estados e países podem ajudar a melhorar o país é do que precisam*” (A17, P5c, U5) se assemelha à fala abstrata e de senso comum da população de que ‘cada um precisa fazer sua parte’ ou ‘todos podem ajudar’. No entanto, a cidadania global trata-se justamente de formar indivíduos capazes de pensar criticamente e de desenvolver a competência para a ação, para atuação efetiva dentro de sua realidade.

A partir dessa ideia, em sala de aula, os alunos foram incentivados e desafiados a refletirem criticamente como indivíduos ativos na sua comunidade, isto é, a fugirem do senso comum, a não apenas delegar ações e intervenções para instituições maiores e mais distantes do seu local (como o governo, os políticos, as leis), mas também a refletirem sobre que ações simples e pequenas poderiam ser tomadas por eles mesmos para enfrentar a desigualdade social. Segundo Demo (1995),

Inevitavelmente, o sujeito emancipado luta pelos próprios direitos, porque faz parte de sua competência perceber que direito não é dado, mas conquistado. (...) Na escola básica podemos presenciar este desafio complexo, quando precisamos despertar no aluno, ao mesmo tempo, o senso pela solidariedade humana e a competência do desempenho. (DEMO, 1995, p. 157).

Por isso, durante a pesquisa-ação, nas aulas 6 e 7, foram colocadas em pauta possibilidades de soluções para as diversas situações de desigualdade mencionadas nos infográficos analisados. Ao se depararem com a porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola no Brasil, 62%, alguns alunos demonstraram espanto. Questionou-se, então, se este fato era uma desigualdade, ao passo que uma aluna respondeu que sim,

complementando: *“o meu pai precisou fazer o EJA”* (Observação participante - aluno). Assim, surgiu a oportunidade de explicar o que é o EJA - Ensino de Jovens e Adultos - , pois uma aluna respondeu que o EJA é *“quando a pessoa para de estudar e depois não tem mais idade pra fazer aquela série.”* (Observação participante - aluno)

Perguntou-se aos alunos o que poderia ser feito para diminuir o número de jovens fora da escola e um aluno respondeu que, então, poderiam existir mais EJA's. Entretanto, certa aluna opinou: *“mas depende também de os pais ‘correrem atrás”* (Observação participante - aluno). Partindo dessa fala, aproveitou-se para gerar ainda mais reflexões durante o debate: *“E os filhos que não têm mais pais ou que os pais não se interessam por eles? Se os filhos são crianças e jovens, como vão conseguir tomar decisões e procurar ajuda sozinhos?”*. A partir disso, outro aluno responde: *“para isso existe a assistente social”* (Observação participante - aluno), o que, possibilitou, com base no interesse dos alunos, que estes aprofundassem seus conhecimentos sobre assistência social.

Também surgiu a curiosidade sobre o que eram ONG's, sigla usada para as organizações não governamentais (sem fins lucrativos), que atuam em diversas áreas, tais como meio ambiente, combate à pobreza, assistência social, saúde, educação, reciclagem, desenvolvimento sustentável, entre outras. O depoimento do aluno A13, ao pensar em possíveis soluções para a desigualdade, demonstra a assimilação das discussões realizadas em aula: *“Fazendo mais escolas para todos ter direito de estudar e ter um bom estudo. Ajudar a sociedade com os desperdícios com o que pode ser reciclado e fazer fundações para arrecadar dinheiro para os que realmente precisam (ONG's)”* (A13, P5b, U5).

Além disso, durante os debates acerca da desigualdade social, os alunos destacaram a questão da violência. Como mediadora da pesquisa-ação, então, a pesquisadora/professora levou os alunos a compreender a seriedade do assunto em pauta, relacionando com a realidade específica da escola:

A desigualdade é um problema muito sério. Imagine, quem não tem nada e fica vendo as pessoas com roupa bonita, celular...é um problema para eles. Como a gente resolve os problemas dos bandidos? É fazendo mais cadeias? Não, eu tenho que tentar resolver o problema onde ele começa. Na educação. Não vimos aquele gráfico sobre quantas crianças estão fora da escola? Vira uma 'bola de neve'. Não tem água, não tem educação, não tem trabalho, não tem dinheiro, aí acabam roubando...todas as desigualdades trazem

problemas.É por isso que vocês aqui nessa escola têm bolsa. Porque a desigualdade é tão grande, que as escolas públicas não são de qualidade e por isso os pais de vocês se esforçam para conseguir uma bolsa para vocês aqui.
(Observação participante - fala da pesquisadora)

Posteriormente, na aula 11, a fim de possibilitar que os alunos agissem como cidadãos globais efetivos, percebendo os problemas de seu entorno e projetando possíveis soluções, propôs-se a atividade “Óculos de cidadão global”, em que os alunos se imaginassem utilizando um óculos especial, para enxergar algo que normalmente ninguém vê, ou que as pessoas veem, mas ignoram, na sua rua ou no seu bairro, como ruas esburacadas, lixo no chão, pichações, moradores de rua, etc. Os alunos deveriam fotografar tais situações/pessoas e trazer as fotos impressas para a aula.

Segundo Delors, (2003), “as condições de vida sobre a terra estão ameaçadas: a escassez de água potável, o desmatamento, o ‘efeito estufa’, a transformação dos oceanos em lixeiras gigantes, são manifestações inquietantes de uma irresponsabilidade geral das gerações atuais em relação ao futuro” (DELORS, 2003, p. 79). Nesse sentido, torna-se necessário que a sala de aula seja um espaço de pesquisa, investigação, debate e produção de reflexão crítica e que as atividades realizadas proporcionem aos alunos a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos ativos na sua realidade. Portanto, a sala de aula, através da Educar pela Pesquisa, pode viabilizar o desenvolvimento de cidadãos globais na sociedade.

Sendo assim, na aula 12, os alunos, em grupos, apresentaram em cartazes as fotos das situações-problema encontradas e as possibilidades de solução para cada situação. A Figura 12 mostra dois cartazes produzidos pelos alunos nessa atividade:

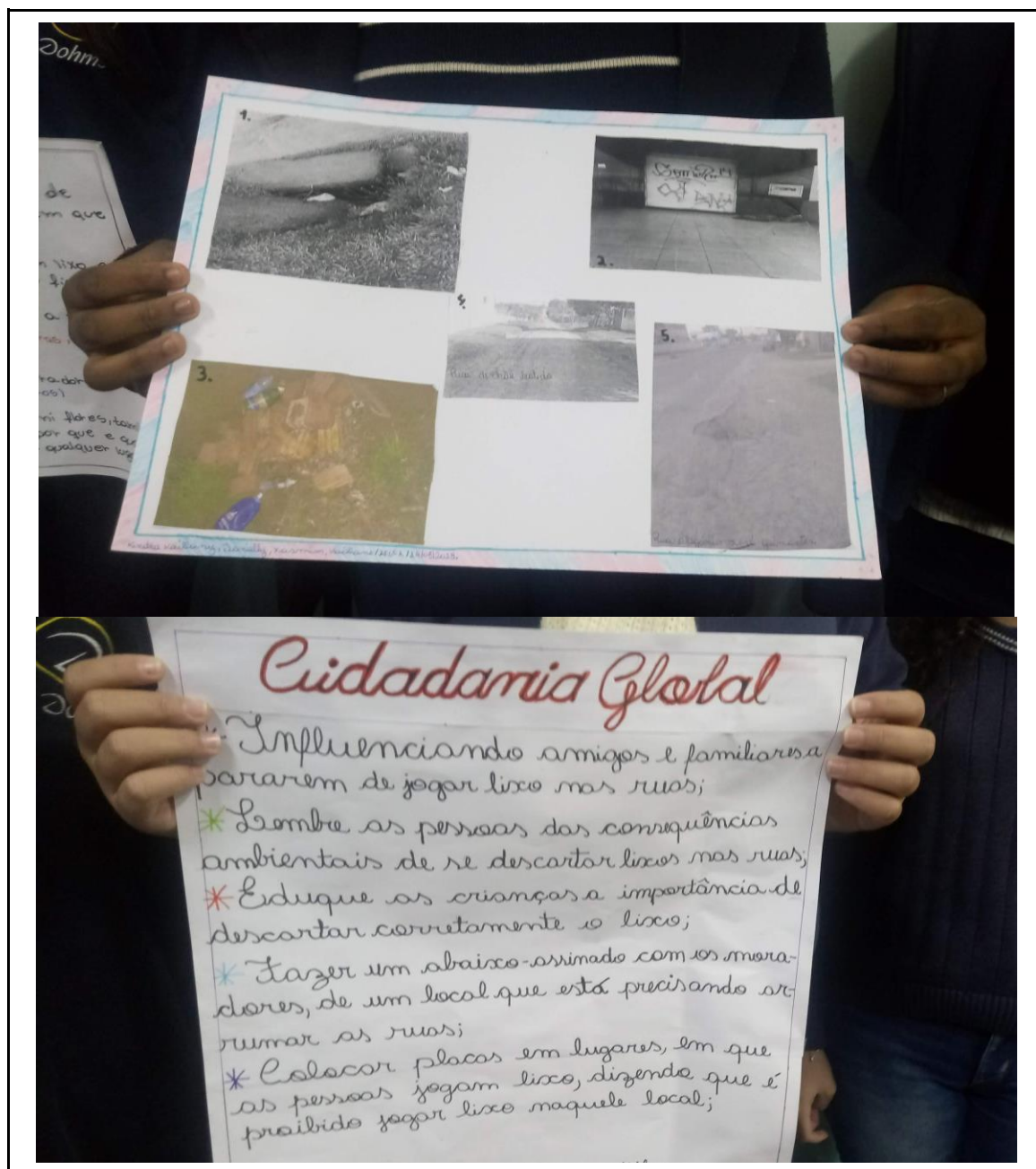


Figura 12: Cartazes produzidos em sala de aula. (Dados da pesquisa)

Observa-se que os alunos fotografaram lixos em terrenos abandonados, lixo obstruindo a entrada de encanamentos públicos, pichações, ruas sem asfalto ou esburacadas, entre outras situações. Como possibilidades de solução, os alunos destacaram a importância da educação, do diálogo para conscientizar a população, da união para a organização de abaixo-assinados, além da iniciativa individual das pessoas para agirem na comunidade.

Objetivou-se, com essa atividade, proporcionar aos alunos o desenvolvimento da dimensão ‘Solidariedade - Justiça’, proposta por Castro (2016), como mostra a Tabela 18.


Dimensão-chave	Competências e Habilidades
<p style="text-align: center;">Solidariedade – Justiça</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza uma linguagem que acolhe, anima, motiva ou ajuda a resolver problemas, necessidades e conflitos; 2. Projeta e sequencia ações e recursos para desenvolver ações de melhora social e ambiental; 3. Utiliza as TIC como ferramenta de apoio para ajudar e trabalhar os Direitos Humanos; 4. Mostra interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social; 5. Descreve e identifica suas motivações e capacidades para ajudar, analisando debilidades e fortalezas; 6. Desenvolve e/ou admira com interesse citações artísticas e culturais que expressam valores humanos e cívicos; 7. Imagina, propõe e realiza projetos inovadores para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade.

Tabela 18: Competências e habilidades da dimensão “Solidariedade - Justiça” (CASTRO, 2016, p. 136-

139)

O aluno A16, ao comentar algumas situações de desigualdade social, afirma: *“Mas isso tem como mudar, se nós conversar, se ligar que não existe só os políticos no mundo, eles estão errados de roubar sim, mas nós temos que melhorar o mundo, não eles”* (A16, U5) revela aproximação com a competência 4 ao mostrar interesse, empatia e solidariedade com as vítimas de situações de injustiça social, além de também desenvolver o pensamento crítico de que, como indivíduo de uma sociedade, também precisa assumir responsabilidades.

Em relação à desigualdade de gênero, o aluno A15 propõe como possível solução a instrução das pessoas, relatando que é preciso fazer *“com que as pessoas percebam que o homem não é muitas vezes superior à mulher, com que a mulher não seja sempre julgada, com que a mulher possa engravidar e ficar em casa, ao invés de trabalhar e ficar em risco de acontecer alguma coisa e ela perder o seu bebê”* (A15, P5b, U5). O aluno A24 também sinaliza algumas possibilidades de solução para a desigualdade entre homens e mulheres ao desejar que *“quando os homens fizerem algo de ruim para as mulheres eles tenham punição. Deixar as mulheres terem mais direitos. Que as mulheres*

façam campanhas e o governo coloque uma lei que homem e mulher tem que ganhar o mesmo salário. E uma punição para quem não cumprir” (A24, P5b, U5).

Ambos os depoimentos, tanto do aluno A15 quanto do A24, revelam o desenvolvimento da competência 7, pois os alunos são capazes de imaginar e propor projetos para ajudar a outros e transformar a micro e a macro-realidade. Além disso, segundo Demo (1995), “o processo emancipatório precisa ser intrinsecamente ético. Não se conquistam direitos, derrubando os dos outros.(...) Inovar inclui destruir, mas para reconstruir”. (DEMO, 1995, p. 157). Nesse sentido, tais alunos demonstram preocupação não só com os seus direitos, mas com o espaço e o direito do outro, assimilando o sentimento de solidariedade e justiça.

Para Delors (2003),

A necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno. (DELORS, 2003, p. 157)

Portanto, além de viabilizar a compreensão do conceito de cidadania global, a pesquisa e o aprofundamento sobre a desigualdade social no Brasil possibilitaram aos alunos o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da motivação para a ação. Assim, tornaram-se capazes de analisar a sua realidade e de projetar possíveis soluções concretas para os problemas encontrados. Partindo do pressuposto de Delors (2003) de que os alunos precisam ser indivíduos capazes de se adaptar às mudanças, as atividades realizadas durante a pesquisa-ação foram planejadas para que os alunos fossem protagonistas da sala de aula, a fim de formarem-se sujeitos emancipados para continuar desenvolvendo-se como cidadãos globais ao longo de toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, por ser um direito social garantido pela Constituição Federal, precisa ser pensada em suas diferentes realidades, a fim de promover um ensino e uma aprendizagem de qualidade e equitativa em realidades e contextos diversos, uma vez que é por meio também da educação que o indivíduo se reconhece como sujeito de uma determinada sociedade. Além disso, é, também, através da educação que o sujeito se torna um cidadão global, na medida em que aprende a olhar para o outro com respeito, solidariedade e diálogo.

A Cidadania Global, definida como o sentimento de pertencimento a uma humanidade comum, enfatizando a interculturalidade, a conexão local-global e o pensamento crítico, pode ser desenvolvida a partir da Educação para a Cidadania Global (ECG), visando empoderar alunos para que se engajem e assumam papéis ativos para enfrentar e resolver desafios globais. Nesse sentido, a pedagogia da ECG diz respeito às práticas de ensino e de aprendizagem que podem ser utilizadas para implementar a educação para a cidadania global na escola, envolvendo práticas centradas no aluno, que estimulam o diálogo e o respeito, promovendo o pensamento crítico e a criatividade e desenvolvendo resiliência e competência para a ação.

Assim, em sala de aula, a pedagogia da ECG pôde ser colocada em prática a partir do Educar pela Pesquisa, pois este concede à educação a característica emancipatória na medida em que exige a pesquisa como seu método formativo, valorizando o questionamento reconstrutivo, unindo teoria e prática, se opondo à condição de objeto e incentivando a formação de sujeitos. O Educar pela Pesquisa não se preocupa com um resultado necessariamente inovador, mas dá valor ao processo e à aprendizagem que ocorrem no seu desenvolvimento, como a construção de argumentos e questionamentos, a busca de dados e suas interpretações, o diálogo e a avaliação de resultados.

A partir disso, objetivando compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica, realizou-se a pesquisa-ação, pesquisa na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo a fim de uma ação ou de uma resolução de um problema. A premissa básica da pesquisa-ação é de que haja participação das pessoas implicadas nos problemas investigados, desenvolvendo uma ação não-trivial, ou

seja, uma ação problemática que merece investigação para ser elaborada e conduzida. A pesquisa foi realizada, então, em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Pesquisa e Investigação.

Com base no estabelecimento de um plano de ação, realizou-se uma sequência de 13 aulas com a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos para a produção de conhecimento, tais como discussões em grupo, reflexões individuais, vídeos, textos, uso das tecnologias digitais, entre outros. Para analisar a produção de conhecimento, a tomada de decisão dos participantes da pesquisa-ação e seu desenvolvimento como cidadãos globais, os dados foram coletados através da observação participante e da produção de textos dos alunos, visto que o exercício de leitura e escrita promove a construção da argumentação a partir das informações coletadas e investigadas, bem como a reflexão crítica para a resolução dos problemas discutidos com o grupo.

A partir da análise textual discursiva, o corpus foi organizado em uma categoria *a priori*, denominada ‘Cidadania Global’, por ser o cerne das discussões acerca da Educação para a Cidadania Global e três subcategorias também *a priori*: ‘Cidadania’, ‘Interculturalidade’ e ‘Pensamento Crítico’, devido sua importância para a formação do conceito de cidadania global e sua prática efetiva. Durante a análise, chegou-se à categoria ‘Desigualdade social’ como emergente, visto que esta não integra o conceito de cidadania global, mas o reconhecimento da desigualdade social por parte do indivíduo é condição necessária para o seu possível desenvolvimento como cidadão global. Além disso, pensada como uma realidade global, a desigualdade social configura-se como um problema e, portanto, torna-se necessário avaliar possibilidades de soluções para tal. Partindo dessa concepção, a categoria ‘Desigualdade’ foi organizada em uma subcategoria, denominada ‘Possíveis soluções’.

Para análise do desenvolvimento da educação para a cidadania global (ECG) em sala de aula, utilizaram-se como parâmetro as competências e habilidades propostas por Castro (2016) a partir das quatro dimensões-chave: Diversidade-Inclusão, Solidariedade-Justiça, Historicidade- Utopia e Identidade-Reflexividade.

Assim, observou-se que ‘formular’ e ‘elaborar’ são termos essenciais na formação do sujeito, porque não se limitam à recepção passiva do conhecimento, mas incentivam a participação do aluno, propondo e contrapondo. Para isso, foi preciso, portanto, ultrapassar os primeiros passos imitativos e do senso comum e enfrentar o desafio de

inovar, intervir, praticar. Essa prática se deu através do educar pela pesquisa, que se configura, também e principalmente, pelo exercício de escrever, na medida em que a escrita é a materialização do pensamento e em que a leitura e o diálogo desenvolvem a capacidade de argumentação. A leitura e a escrita são essenciais para promover uma educação transformadora, uma vez que as práticas de letramento proporcionam a reflexão crítica e a oportunidade de resolução de problemas de que o aluno precisa para se tornar um cidadão global.

A Educação para a Cidadania Global, portanto, pode colaborar na mudança de contexto e na transformação da realidade social, visto que proporciona, em sala de aula, o desenvolvimento da empatia, do olhar crítico e incentiva a busca de possibilidades de resolução de problemas. Os resultados da análise demonstram que a Pedagogia da Educação para Cidadania Global potencializa a reflexão e o educar pela pesquisa é uma possibilidade de instigar os estudantes a pensarem sobre sua própria realidade, tendo consciência de que cada um é responsável e participe da sociedade global (global-local). Além disso, os resultados apontam que, mesmo na Educação Básica, é possível trabalhar com pesquisa e com projetos que envolvam o educar pela pesquisa e que os mesmos podem fomentar o desenvolvimento do Cidadão Global.

A realização desta pesquisa, no contexto em que ela foi efetivada, pôde proporcionar aos participantes a vivência de experiências da Educação para a Cidadania Global, em que os alunos e a pesquisadora tiveram a oportunidade de estarem inseridos em um processo formativo coerente/contextualizado, que propiciou o compartilhamento de informações, a exploração de novas possibilidades, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. A pesquisa permitiu, também, que a Educação para a Cidadania Global fosse experienciada na prática, através de reflexões sobre a pedagogia da ECG e principalmente sobre práticas efetivas que podem ser aplicadas em sala de aula, a fim de formar alunos/cidadãos globais que atuem e participem localmente em seu contexto e possam ser agente de mudança da sua realidade e dos que estão a sua volta.

REFERÊNCIAS

AIDGLOBAL et. al. **Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: AIDGLOBAL, 2015.

BRASIL. **Os Direitos Humanos, Ziraldo**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/multimidia/cartilhas/CartilhaZiraldodireitoshumanos.pdf/view>> Acesso em 13.06.2018

BRASIL. MDE; SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L.P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

CASTANHEIRA, A. *et al.* **Global How? Despertar para a Educação Global**. Portugal: AIDGLOBAL, 2016.

CASTRO, C. G. R de. **Identidad Cosmopolita Global: Un nuevo paradigma educativo-social para un mundo nuevo**. Madrid: PPC, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Penso Editora, 2014.

DE CARLO, M. **L'interculturel**. CLE International, Paris, 1998.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papiurus, 1994.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa: espaço de transformação e avanço na formação inicial de professores de ciências**. Porto Alegre: PUCRS, 2000.

GIARDINELLI, M. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinariedade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.

MORAES, R; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MOROSINI, M. da C; NASCIMENTO, L. M do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, 2017.

MOROSINI, M. Estado do conhecimento e questões de campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abril. 2015.

NAUJORKS, J.. **Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. 2011. 153 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, Teoria do Texto e do Discurso)-Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERIN, M. S. **O pensar que redimensiona a Educação: professores e alunos no diálogo do conhecimento.** Porto Alegre: Alcance, 2002.

RADANOVIC, D.V. **Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso.** Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2008.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: **Alfabetização e cidadania.** Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 16, julho de 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1: Solicitação de autorização para pesquisa

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Eu, **Camila Schwanke Costa**, estudante do curso de **Mestrado** da **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, sob orientação do/a Prof./a **Pricila Kohls dos Santos**, solicito autorização para realizar pesquisa com **estudantes** do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular: **Dissertação de mestrado**. O objetivo do estudo é compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para cidadania global (ECG) na educação básica, para a Dissertação intitulada “A educação para a cidadania global e o educar pela pesquisa”. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a escola a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão observação participante e a realização de produções textuais por parte dos alunos no espaço da sala de aula.

No que diz respeito à identificação da instituição, **não utilizarei** o nome da escola e **responsabilizo-me** em **preservar o nome da Instituição** de forma a que ela não seja passível de identificação.

Porto Alegre, dezembro de 2017.


Assinatura do/a Aluno/a


Assinatura do/a Professor/a Orientador/a do Trabalho

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Autorização para realização da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo para dissertação de Mestrado intitulado “A educação para a cidadania global e o educar pela pesquisa” busca compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para cidadania global (ECG) na educação básica. Para isso, objetiva:

- Verificar a compreensão do conceito da ECG pelos alunos;
- Analisar como os processos de leitura e escrita colaboram na conscientização para a ECG na educação básica;
- Investigar como a pesquisa na educação básica pode auxiliar no desenvolvimento da pedagogia da ECG;
- Investigar como a experiência da pesquisa pode contribuir para a formação do cidadão global.

A metodologia para a pesquisa será o estudo de caso e a pesquisa-ação, visto que a pesquisadora é também professora na instituição. Os instrumentos para a coleta de dados serão a observação participante e a realização de produções textuais por parte dos alunos no espaço da sala de aula. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes ou qualquer imagem dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a fim de preservar a identidade dos envolvidos bem como da instituição. Além disso, os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos e posteriormente os resultados obtidos serão disponibilizados para esta instituição. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum método realizado oferece riscos à dignidade do participante.

A pesquisadora responsável pela investigação é aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, nome da aluna: Camila Schwanke Costa, número CPF: 036377700-83, número de matrícula: 17190563-1, sob a orientação da Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos. A pesquisadora compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que a instituição participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo e-mail: camilaschwanke@gmail.com ou pelo telefone (51) 996139492.



PUCRS ESCOLA DE HUMANIDADES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, CLEBEN BIENHANS DECKEN,
 RG N° 300 317 8666, CPF N° 755.484.700-78, diretor pedagógico e responsável pela instituição

, AUTORIZO a pesquisadora Camila Schwanke Costa a realizar pesquisa-ação, observação participante e coleta de dados com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para a realização do projeto de dissertação de mestrado intitulado "A educação para a cidadania global e o educar pela pesquisa".

Porto Alegre, dezembro de 2017.

Assinatura do responsável pela instituição

Camila Schwanke Costa
 NOME DA PESQUISADORA
Investigadora

Pricila Kohls dos Santos
 NOME DA PESQUISADORA
Professora Orientadora

PUCRS ESCOLA DE HUMANIDADES

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 15 – Sala 318 | CEP 90.619-900 | Porto Alegre, RS – Brasil
 Fone: (51) 3353-4535 | E-mail: humanidades.secgeral@pucrs.br | www.pucrs.br/escola/humanidades

Anexo 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sua professora, Camila Schwanke Costa, é aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pretende realizar o estudo chamado “A educação para a cidadania global: uma experiência no 6º ano do ensino fundamental a partir do educar pela pesquisa”.

Os objetivos da pesquisa são:

- Compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para cidadania global (ECG) na educação básica;
- Verificar a compreensão do conceito da ECG pelos alunos;
- Analisar como os processos de leitura e escrita colaboram na conscientização para a ECG na educação básica;
- Investigar como a pesquisa na educação básica pode auxiliar no desenvolvimento da pedagogia da ECG;
- Investigar como a experiência da pesquisa pode contribuir para a formação do cidadão global.

Sua turma de 6º ano foi escolhida para a realização do estudo porque trabalha a prática de pesquisa em sala de aula na disciplina de Pesquisa e Investigação, junto com a professora Camila. Assim, será realizada uma pesquisa-ação e um estudo de caso, e os instrumentos para a coleta de informações serão a observação participante e a realização de produções textuais por parte dos alunos no espaço da sala de aula.

Suas informações serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto a pesquisadora, poderá ter acesso a elas. Seu nome/imagem/voz não irá aparecer em nenhum lugar. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assim como aos aspectos éticos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Quando quiser, você também pode solicitar informações sobre os

procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do e-mail: camilaschwanke@gmail.com.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
aluno(a) da turma de 6º ano do Ensino Fundamental, AUTORIZO a pesquisadora Camila Schwanke Costa a realizar pesquisa-ação, observação participante e coleta de dados na minha turma para a realização do projeto de dissertação de mestrado.

Porto Alegre, 2018.

Assinatura do(a) aluno(a)

Camila Schwanke Costa
NOME DA PESQUISADORA
Investigadora

Pricila Kohls dos Santos
NOME DA PESQUISADORA
Professora Orientadora

Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A professora Camila Schwanke Costa é aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação da Prof^a Dr. Pricila Kohls dos Santos, e pretende realizar o estudo chamado “A educação para a cidadania global: uma experiência no 6º ano do ensino fundamental a partir do educar pela pesquisa”.

Os objetivos da pesquisa são:

- Compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para cidadania global (ECG) na educação básica;
- Verificar a compreensão do conceito da ECG pelos alunos;
- Analisar como os processos de leitura e escrita colaboram na conscientização para a ECG na educação básica;
- Investigar como a pesquisa na educação básica pode auxiliar no desenvolvimento da pedagogia da ECG;
- Investigar como a experiência da pesquisa pode contribuir para a formação do cidadão global.

A turma de 6º ano foi escolhida para a realização do estudo porque trabalha a prática de pesquisa em sala de aula na disciplina de Pesquisa e Investigação, junto com a professora Camila. Assim, será realizada uma pesquisa-ação e um estudo de caso, e os instrumentos para a coleta de informações serão a observação participante e a realização de produções textuais por parte dos alunos no espaço da sala de aula.

As informações dos alunos serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto a pesquisadora, poderá ter acesso a elas. O nome/imagem/voz dos participantes não irá aparecer em nenhum lugar. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para a escola, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assim como aos aspectos éticos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A contribuição do aluno é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Podem ser solicitadas informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do e-mail: camilaschwanke@gmail.com.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
responsável pelo aluno(a) _____, da
turma de 6º ano do Ensino Fundamental, AUTORIZO a pesquisadora Camila Schwanke Costa a realizar pesquisa-ação, observação participante e coleta de dados na respectiva turma para a realização do projeto de dissertação de mestrado.

Porto Alegre, 2018.

Assinatura do(a) responsável

Camila Schwanke Costa
NOME DA PESQUISADORA
Investigadora

Profª. Dr. Pricila Kohls dos Santos
NOME DA PESQUISADORA
Professora Orientadora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br