

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

GILMARA FERREIRA DOS SANTOS

**ENTRE-LUGARES, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA GLOBAL EM UM COLÉGIO DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Porto Alegre, RS

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres- CRB-5/1165

S237e Santos, Gilmara Ferreira dos
Entre-lugares, itinerários formativos e educação para a cidadania global em um Colégio da Rede Jesuíta de Educação/ Gilmara Ferreira dos Santos.-- São Leopoldo, 2024.
130f.

Orientadora: Profa. Dra. Daianny Madalena Costa.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)--Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2024.

1. Itinerários formativos. 2. Educação para cidadania global. 3. Educação jesuíta. I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Daianny Madalena Costa. III. Título.

CDU:37:43.1

GILMARA FERREIRA DOS SANTOS

**ENTRE-LUGARES, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA GLOBAL EM UM COLÉGIO DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 17/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Daianny Madalena Costa (Orientadora) - Unisinos

Prof^a. Dra. Mária Julieta Abba - Unisinos

Prof^a. Dra. Carolina Schenatto da Rosa – Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a oportunidade de realizar essa empreitada do Mestrado Profissional em Gestão Educacional à UNISINOS, à Rede Jesuíta de Educação e ao Colégio Antônio Vieira.

Agradeço imensamente aos meus pais, meu irmão, que me apoiaram em momentos cruciais dessa travessia, e a todos os familiares que expressaram seu orgulho pela minha jornada. Dedico essa realização ao meu sobrinho Gabriel, que tem sido a minha maior motivação nos últimos 7 anos. Quero que ele sempre se orgulhe da sua tia “Mara”!

Agradeço às minhas amigas e amigos por acreditarem em mim antes que eu o pudesse; aos meus colegas de trabalho, pelo suporte tanto laboral quanto emocional em tantas ocasiões.

Agradeço às professoras da banca examinadora pela disponibilidade e atenção ao trabalho aqui realizado. Agradeço à minha gentil e animada turma, aos grandes professores desse Mestrado, de modo muito especial à minha dedicada orientadora Prof.^a Daianny, por segurar a minha mão desde a entrevista de seleção até a banca de defesa. Uma trajetória que superou muitas fronteiras...

Enfim, agradeço a Deus, à fé que me sustentou e me trouxe até aqui e às orações de tantas pessoas.

Concluo esses agradecimentos com a linda poesia de Cris Pizzimenti (2018), que tanto me representa neste momento:

“Sou feita de retalhos... pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes, que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar um dia, um imenso bordado de ‘nós’.”

*“[...] A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”*

(Manuel de Barros)

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre os entre-lugares e os itinerários formativos no Ensino Médio, no contexto de um colégio jesuíta, em diálogo com a Educação para a Cidadania Global (ECG). Adota uma abordagem teórica crítica reflexiva, fundamentada em autores como Andreotti, Freire, Dewey e Krenak. A pesquisa investiga como o conceito de entre-lugares, enquanto espaços de interseção, de acordo com Bhabha, pode potencializar a construção de uma cidadania global crítica, em consonância com os princípios da educação jesuíta e as diretrizes da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo desenvolve-se por meio da análise documental dos Registros das Atividades Semanais (RAS) e das ementas curriculares. Com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin, a pesquisa organiza-se em três categorias principais: Consciência Crítica, Compreensão Intercultural e Responsabilidade Global. Cada uma delas é explorada em profundidade, demonstrando como os itinerários formativos flexíveis “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento,” da 2ª série do Ensino Médio, podem contribuir para uma educação que transcenda as fronteiras tradicionais, promovendo uma cidadania global crítica e responsável. A dissertação destaca que, embora os itinerários formativos ofereçam oportunidades relevantes para a promoção da ECG, há desafios a serem superados, especialmente na integração dessas práticas de forma mais estruturada e coerente. Com base nos resultados, sugere-se a implementação de intervenções pedagógicas que reforcem o compromisso com a cidadania global crítica, alinhando-se à missão educacional da Companhia de Jesus e aos desafios contemporâneos. Por isso, há a construção de dois produtos de intervenção: um processo metodológico de codificação dos dados e um relatório técnico conclusivo.

Palavras-chave: itinerários formativos, educação para a cidadania global, entre-lugares, educação jesuíta.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationship between in-betweenness and formative itineraries in high school education within the context of a Jesuit institution, in alignment with Global Citizenship Education (GCE). It adopts a critical and reflective theoretical approach, drawing on authors such as Andreotti, Freire, Dewey and Krenak. The research explores how in-betweenness as spaces of intersection, according Bhabha, can enhance the development of critical global citizenship, in alignment with the principles of Jesuit education and the guidelines of the Jesuit Education Network (RJE). Using a qualitative approach, the study is based on the document analysis of Weekly Activity Records (RAS) and curricular syllabi. Applying Bardin's analysis method, the research is structured around three main categories: Critical Consciousness, Intercultural Understanding, and Global Responsibility. Each category is thoroughly examined, highlighting how the flexible formative itineraries empowering thought (*Pensar Empodera*) and Sociology of knowledge (*Sociologia do Conhecimento*) from the second year of high school, contribute to an education that goes beyond traditional boundaries. This promotes critical and responsible global citizenship. The dissertation acknowledges that while formative itineraries offer valuable opportunities for advancing GCE, challenges still exist. These challenges are particularly related to integrating these practices more coherently and systematically. The dissertation acknowledges that while formative itineraries offer valuable opportunities for advancing GCE, challenges still exist. These challenges are particularly related to integrating these practices more coherently and systematically. Based on the findings, pedagogical interventions are suggested to reinforce the commitment to critical global citizenship, in line with the educational mission of the Society of Jesus and contemporary challenges. Therefore, two intervention products are developed: a methodological process for data coding and a conclusive technical report.

Keywords: formative itineraries, global citizenship education, in-betweenness, Jesuit education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta curricular do Novo Ensino Médio do CAV.....	33
Figura 2 – Dados do Ensino Médio segundo Censo Escolar da Educação Básica	52
Figura 3 – Taxa de insucesso (Reprovação + Abandono) na Educação Básica	56
Figura 4 – Etapas do estudo de caso, conforme Gil (2002)	62
Figura 5 – Distribuição da carga horária do Novo EM do CAV em 2023.....	64
Figura 6 – Itinerários Formativos Flexíveis da 2ª série EM do CAV – 2023 ...	65
Figura 7 – Documentos da pesquisa documental	72
Figura 8 – Percorso metodológico da pesquisa	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas de Educação para a Cidadania Global	18
Quadro 2 – “Eletivas Magis”	34
Quadro 3 – Etapas da pesquisa	59
Quadro 4 – Descrição dos Itinerários Formativos Flexíveis do estudo	68
Quadro 5 – Síntese das Categorias de Análise e Codificações Agrupadas.....	78
Quadro 6 – Comparativo de perspectivas da ECG.....	107
Quadro 7 – Passos do relatório técnico conclusivo	112

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAV	Colégio Antônio Vieira
CEE	Conselho Estadual de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ECG	Educação para a Cidadania Global
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAJE	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FGB	Formação Geral Básica
FLACSI	Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAS	Registro das atividades semanais
RJE	Rede Jesuíta de Educação
RCP	Reunião de coordenação pedagógica
SJ	Companhia de Jesus
SECOP	Serviço de Coordenação Pedagógica
SORPA	Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1.	ATRAVESSANDO (E SENDO ATRAVESSADA) POR FRONTEIRAS.....	12
1.2.	PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	16
1.3.	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
2	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	24
2.1.	A RJE ATRAVESSANDO O CONTEXTO DO CAV.....	24
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3.1.	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL.....	39
3.2.	ENTRE-LUGARES E ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	47
3.2.1.	Itinerários Formativos no Ensino Médio.....	51
4	METODOLOGIA.....	59
4.1.	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	60
4.2.	DESCRIÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....	63
4.2.1.	Os “Itinerários Flex” do estudo.....	65
4.2.1.1.	“Pensar Empodera”	66
4.2.1.2.	“Sociologia do Conhecimento”	67
4.3.	PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	71
4.3.1.	Codificação dos dados.....	74
4.3.2.	Discussão dos resultados.....	79
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	82
5.1.	CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	84
5.2.	COMPREENSÃO INTERCULTURAL.....	93
5.3.	RESPONSABILIDADE GLOBAL.....	101
5.4.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	126
	APÊNDICE B - COMPILAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E ITINERÁRIOS FORMATIVOS, CONFORME BDTD....	127

1 INTRODUÇÃO

Diz um provérbio que, ao erguer a vista, não vemos fronteiras. Pesquisar é, de certa forma, um ato de erguer a vista, atravessando caminhos onde o destino é tão-somente um pretexto. Meu tema de pesquisa é a relação entre os entre-lugares e os itinerários formativos no Ensino Médio, em diálogo com a Educação para a Cidadania Global (ECG). Investigo como o conceito de entre-lugares, conforme proposto por Bhabha (1998), pode contribuir para a construção de uma cidadania global crítica em um colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Esses espaços de interseção e ressignificação de saberes dialogam com os princípios da educação jesuíta, que valoriza a formação integral, o compromisso social e o diálogo intercultural.

Com abordagem qualitativa, o estudo analisa documentos como os Registros de Atividades Semanais (RAS) e ementas curriculares, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (1977). As categorias principais – Consciência Crítica, Compreensão Intercultural e Responsabilidade Global – foram definidas com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa, que abrange autores como Andreotti (2010, 2014, 2015), Freire (1979, 2011, 2024), Krenak (2020a, 2020b), e Dewey (1979). O questionamento central é: como ocorre a relação entre os itinerários formativos no Ensino Médio e os entre-lugares, em diálogo com a ECG? Nesse contexto, o principal objetivo da pesquisa é analisar como os entre-lugares se relacionam com os itinerários formativos no âmbito do Novo Ensino Médio, em diálogo com a Educação para a Cidadania Global, em um colégio da Rede Jesuíta de Educação.

Ademais, a pesquisa também se conecta à minha trajetória pessoal e profissional em um colégio jesuíta, evidenciando as motivações que me levaram a explorar os desafios e as possibilidades de educar para uma cidadania global crítica no contexto do Novo Ensino Médio.

1.1 ATRAVESSANDO (E SENDO ATRAVESSADA POR) FRONTEIRAS...

Sou graduada em Ciências Sociais, com área de concentração em Sociologia, titulada desde 2006 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tenho especialização em MBA em Psicologia Organizacional pela Faculdade Ruy Barbosa. Formações para mim muito desafiadoras, que me ajudam a perceber e compreender

as demandas da sociedade, das juventudes, modelos de lideranças, representatividade. Em 2005, ainda na graduação, tive a oportunidade de participar como bolsista de um programa de intercâmbio chamado “Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social” (CAPES/FIPSE), uma experiência sem par em minha trajetória, tanto acadêmica quanto pessoal. Sendo estudante do curso de Ciências Sociais na UFBA, eu não tinha pretensão de estudar no exterior, porque certamente eu não teria como viabilizar isso por recursos próprios. Uma encruzilhada. No entanto, fiz o intercâmbio na Vanderbilt University, nos Estados Unidos da América, na cidade de Nashville, capital do Tennessee, por um semestre (*Fall Semester*).

Na época em que me candidatei ao programa de intercâmbio, atuava como assistente de pesquisa do Programa A Cor da Bahia/ UFBA – programa de pesquisa e formação sobre relações raciais, cultura e identidade negra na Bahia. Neste programa tive a oportunidade de me envolver mais abertamente com as questões raciais, principalmente sobre a formação de identidade negra e sobre ações afirmativas. Estava também fazendo um curso de inglês pela universidade, através de uma bolsa de estudos. Em função da minha pesquisa acadêmica, e das minhas convicções pessoais, fui agente de pastoral no CAAPA (Centro de Articulação Arquidiocesana de Pastoral Afro de Salvador). Um ambiente em que temas como diversidade, diálogo inter-religioso e intolerância eram basilares.

A experiência do intercâmbio foi uma oportunidade de ampliar meu conhecimento do idioma inglês e da minha pesquisa no campo da religiosidade negro-católica, meu tema na monografia. Também participei de seminários e eventos que discutiam o tema racial norte-americano e latino-americano. Viver no exterior trouxe para mim uma visão cosmopolita de mundo, graças a estrutura internacional e multicultural que tive acesso, como também me fez voltar meu olhar para toda a minha trajetória, exercendo uma memória emancipatória do ser mulher, negra, periférica, oriunda da educação pública. Uma certa consciência da condição do exercício da cidadania do lugar, para além das fronteiras que eu conhecia ou que me foram impostas ao longo da vida.

Após o fim da graduação, continuei profissionalmente como assistente de coordenação em um projeto do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA de mapeamento dos Terreiros de Candomblé de Salvador, de 2006 a 2008, ampliando minha incursão no contexto das diversidades e meu repertório como socióloga.

Pude também vivenciar outras experiências profissionais autonomamente, como a produção de relatórios e levantamentos de componentes socioeconômicos e culturais em vários municípios da Bahia e Pernambuco para composição de relatórios socioambientais. E fui adquirindo experiência profissional e de vida, pois estive por lugares diversos, com gentes diversas, culturas diversas, e entender mais desse Brasil profundo e suas demandas.

Acrescentem-se a isso as leituras e as discussões desenvolvidas no curso de extensão “Cidadão para o Mundo” da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), que fiz nos anos de 2019 e 2020. Nessa formação, pude ampliar o olhar crítico em relação às crises humanitárias desse mundo globalizado e compreender o papel da educação como caminho na construção de um horizonte de interação dialética e dialógica entre as culturas, na busca de uma convivência equitativa, inclusiva, pacífica e coletiva, nas sociedades globalizadas e multiculturais. Pude ampliar também minha visão sobre os desafios, sobretudo na formação de uma cultura escolar que considere aspectos relevantes prioritários para o desenvolvimento de cidadãos para o mundo, na construção de um mundo cada vez mais inclusivo, sustentável, com respeito às diferenças, no exercício da alteridade, tão importantes para o nosso contexto local, multicultural e multirreligioso, e global.

No Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral (SORPA)¹ do colégio jesuíta, o Colégio Antônio Vieira (CAV), sendo pastoralista no Ensino Médio, posso dizer que a prática cotidiana me proporcionou vivências numa dimensão comunitária humanista-cristã do ser/estar no mundo, na convivência com o diferente, em vista do bem comum e, assim, suscitar os estudantes a orientar suas escolhas, seu projeto de vida, neste sentido. As experiências de fraternidade e de cidadania, dias de formação, voluntariado, viagens ao sertão da Bahia e outras atividades motivadas pelo setor, revelam a potencialidade das práticas em instrumentalizar os estudantes para transpor suas realidades e fronteiras. Também pude participar como educadora acompanhante do Curso Taller Arrupe IV e V na Colômbia, nos anos de 2014 e 2015 respectivamente, e dos Encontros de Formação Integral II, III e IV da Rede Jesuíta de Educação - RJE (2017-2019), realizados em Minas Gerais e Bahia, encontros de formação de lideranças que se revelaram momentos de muito aprendizado da experiência inaciana e sobre a aspiração das juventudes.

¹ Desde o segundo semestre de 2024, o setor passou a ser denominado “Formação Cristã”, em consonância com as demais unidades educativas da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Em 2023 ocupei o lugar de docente do componente curricular Projeto de Vida da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, em decorrência da reconfiguração do currículo do Novo Ensino Médio. Vivenciar esta mudança do fazer trouxe também para meu contexto um outro estado fronteiriço, onde minha prática do lugar, e uma percepção do lugar dessa etapa da formação acadêmica, tem se conformado um “entre-lugar”.

Ouvi pela primeira vez o termo “entre-lugar” na banca de qualificação, proferido pela professora Maria Julieta Abba, umas das examinadoras. Logo me chamou a atenção por caracterizar, naquele contexto, o entendimento da professora sobre o que eu estava a buscar na pesquisa e que, talvez, melhor se expressasse através dela, a palavra.

Para falar do entre-lugar, talvez seja preciso falar do lugar e do não-lugar, possivelmente para questionar as origens das lentes de partida para avistar o lugar e os outros. É lógico que quando falamos de estar em um lugar e não em outro, lidamos com a realidade concreta e inquestionável. No entanto, o entre-lugar tem se configurado como o espaço interstício de negociação e contestação de identidades e discursos culturais (Bhabha, 1998; Santiago, 2000). Conjectura a fronteira, naquilo que emerge e que se consolida sem que seja imperativo uma legitimação.

Assim, os entre-lugares representam espaços intermediários e paradoxais que desafiam as noções convencionais de identidade e pertencimento. Dentro do ambiente educacional, esses entre-lugares podem ser interpretados como os pontos de encontro entre diversas culturas, perspectivas e experiências, influenciando as trajetórias formativas dos estudantes.

Neste sentido, a escola – podendo ser compreendida como um dos espaços onde se desenvolvem relações socioculturais e colabora para as identidades, onde se pode cultivar as diferenças (Andre; Dias, 2010); a ampliação do horizonte de significados e de diálogos; onde o processo de formação e de ensino-aprendizagem reflete de forma crítica a sobrevivência na terra – configura-se terreno fértil de práticas e caminhos possíveis no cultivo da cidadania global, um espaço profícuo para o desenvolvimento e a conscientização das pessoas, de suas responsabilidades e seus direitos, perante uma comunidade global e ao sentido de um destino comum a todos (UNESCO, 2016). O Ensino Médio assume um papel vital neste contexto, na formação dos jovens, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na construção de cidadãos conscientes e engajados com a sociedade. No entanto, uma lacuna significativa persiste na compreensão de como as relações entre os entre-lugares e

os itinerários formativos podem ocorrer nesse contexto educacional, especialmente quando consideramos o diálogo com a Educação para a Cidadania Global crítica.

É plausível afirmar, retomando a noção de "poder ser" do espaço da escola, que essa condição não se encontra intrinsecamente estabelecida, considerando a abrangência da implementação integral desses elementos em todas as esferas da instituição educacional. Essa circunstância indica que a própria instituição está envolvida em um processo de disputa e negociação (Jesus; Reis, 2014; Nóvoa, 2022).

1.2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Entretanto, seria mesmo possível uma proposta de educação para cidadania global nas escolas? Para qual cidadania global? O que se tem posto como referencial contempla uma educação que possa equipar os estudantes para participarem juntos de um mundo globalizado? No contexto de mudanças consideráveis no mundo nos últimos tempos, de rupturas de barreiras sociais, culturais, econômicas, políticas, de interdependência entre os povos, também de desafios planetários que confirmam diferenciações excludentes e mercantilistas (crise ecológica, a questão das migrações, epidemias e pandemias, intolerância religiosa, guerras), falar em Educação para a Cidadania Global tem sido desafiador. Sobretudo, na reflexão do papel e responsabilidade da escola e dos educadores na formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e reflexivos, que sejam atuantes na promoção de um mundo mais justo e sustentável (Torres, 2023).

Na presente pesquisa, o problema é, portanto, como ocorre a relação entre os itinerários formativos no Ensino Médio de colégio da Rede Jesuíta de Educação e os entre-lugares, a partir do diálogo com a Educação para a Cidadania Global?

Na experiência histórica da Companhia de Jesus, ordem religiosa dos jesuítas, na sua autocompreensão missionária, a busca incessante foi por um diálogo com as culturas, configurando-se assim como uma ordem empreendedora de uma ideia de mundo sem barreiras ou fronteiras onde todos possam ser destinados a viver o amor universal. No encontro global promovido pela Companhia de Jesus, o II Colóquio JESSEDU-Global 2021, o documento da força-tarefa da secretaria sobre cidadania global reforça essa cultura estruturante, articulando a cidadania global como inerente

à educação jesuíta, aos princípios e requisitos a serem desenvolvidos pelos centros educativos da rede. E na declaração final do Colóquio, foram apresentadas as quatro vertentes para o discernimento da missão de educação jesuíta: educar para fé; educar para a profundidade; educar para a reconciliação e educar para a cidadania global. No que diz respeito à perspectiva do educar para a cidadania global, o documento assim apresenta:

A Cidadania Global recorda aos participantes o seu compromisso de cuidar da criação e caminhar com os marginalizados para que, por meio de nossa diversidade, nos tornemos intimamente conectados. Esse modelo mental ajuda a identificar e perceber nossa interconexão, interdependência e responsabilidades comuns com o planeta e com a humanidade. Convida a nos orientarmos para a compreensão, aceitação e celebração da diversidade do mundo. Nos lembra de nosso compromisso de “cuidar da criação” e “caminhar com os marginalizados”, convidando-nos a construir um futuro cheio de esperança, individualmente, comunitariamente, regionalmente e globalmente, usando nossa rede para desencadear uma mudança sistêmica (II JESEDU, 2021).

Constata-se, então, que a Companhia de Jesus tem na cidadania global o seu horizonte educativo, para além das recomendações atuais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cuja perspectiva de cidadania global é o sentimento de pertencimento a uma comunidade mais ampla além das fronteiras nacionais, enfatizando nossa humanidade comum e a interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional (UNESCO, 2015). De acordo com a organização, a Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma abordagem educativa que visa equipar estudantes de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades baseados no respeito aos direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental. A ECG promove a conscientização e a responsabilidade dos estudantes como cidadãos globais, capacitando-os a agir em prol de um mundo mais justo, pacífico e sustentável (UNESCO 2015). A escola jesuíta, pautada nos princípios da pedagogia inaciana, reconhece a importância de uma experiência de aprendizagem do estudante, em uma relação profunda e significativa consigo mesmo, com os demais e com o mundo. E esse referencial pedagógico traz caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma cidadania global.

A seguir, apresento um quadro que sintetiza minha compreensão sobre ambas as perspectivas de ECG. Essa síntese é baseada na leitura de determinados

documentos e se concentra em aspectos que considero fundamentais para abordar as principais perspectivas relevantes para a presente pesquisa:

Quadro 1 – Perspectivas de Educação para a Cidadania Global

Aspectos	Companhia de Jesus ²	UNESCO (2015)
Objetivo	Formar cidadãos globais que promovam justiça social, paz e reconciliação.	Desenvolver cidadãos globais que contribuam para a paz, direitos humanos e sustentabilidade.
Valores e Princípios	Solidariedade, serviço aos pobres, diálogo intercultural e inter-religioso, e cuidado com a "Casa Comum".	Respeito pelos direitos humanos, justiça social, diversidade cultural, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental.
Metodologia	Enfatiza a reflexão crítica, o discernimento e a ação social, com foco em atividades comunitárias e serviço.	Participativa e centrada no aluno, promovendo pensamento crítico, empatia e ação colaborativa.
Dimensões da Aprendizagem	Integração de valores cristãos e solidariedade no currículo e práticas pedagógicas, abordando simultaneamente desafios locais e globais.	Educação centrada em dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais, com foco na ação local e impacto global.
Desafios e soluções	Enfrentamento de desafios globais através de um corpo apostólico internacional, promovendo esperança e justiça através da colaboração em redes.	Enfrentamento de desafios como desigualdade, conflitos e degradação ambiental através de uma educação que capacita os alunos a agirem em prol do bem comum.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Colégio Antônio Vieira (CAV) será o campo empírico dessa pesquisa, único colégio da Rede Jesuíta de Educação no Estado da Bahia. Os itinerários formativos, no contexto do Ensino Médio (EM) do CAV em 2023, denominados de “Eletivas Magis”, são a estrada pela qual realizo a travessia dessa dissertação. No contexto do "educar para a cidadania global", os itinerários formativos poderiam ser concebidos para desenvolver um estímulo aos estudantes de uma consciência crítica, o pensamento reflexivo e a capacidade de agir de forma responsável em relação aos

² De acordo com a Secretaria de Educação da Companhia de Jesus, no documento de trabalho “Cidadania Global: uma perspectiva ignaciana” (2019).

desafios globais, pois os itinerários formativos, conforme dos documentos balizadores de implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil (Brasil 2017, 2018), podem consistir em uma série de disciplinas e unidades curriculares oferecidas pelas escolas, vislumbrando que os estudantes aprofundem seus conhecimentos em um tema específico. São trajetórias educacionais que permitem aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse, desenvolvendo competências e habilidades de maneira mais significativa.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do EM, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais e definindo uma organização curricular mais flexível, que contemple a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional – o Novo Ensino Médio.

No Estado da Bahia, onde o colégio se localiza, segundo resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2021, a implementação do Novo Ensino Médio iniciou em 2023 para ser de forma gradual³. Acompanhando os marcos legais da Educação no Brasil, o CAV elaborou sua matriz curricular no Ensino Médio com a inserção de itinerários ligados ao aprofundamento de componentes curriculares integrados desde 2018, a partir da área do conhecimento em comum. Abordarei mais adiante, no capítulo 4, sobre tais itinerários.

Segundo as orientações gerais para a construção do Novo Ensino Médio nos colégios da RJE,

[...] a elaboração do Projeto do Novo Ensino Médio nos Colégios da Companhia de Jesus deve contemplar os princípios que norteiam e inspiram o trabalho pedagógico e evangelizador da educação jesuíta, preservando a identidade das diferentes unidades de ensino e garantindo a formação integral de seus estudantes (RJE, 2021, p. 6).

Para tanto, dentre outras direções, o documento propõe temáticas inspiradoras para a composição dos itinerários formativos nos colégios da rede, dentre as quais, “Itinerários com Foco e Cidadania Global e Humanidades, voltados ao perfil do jovem

³ Conforme Resolução do CEE/BA N.º 68 de 18 de outubro de 2021. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEE682021.pdf> Acesso em: 28 dez. 2022.

contemporâneo e os desafios da cidadania para a construção de uma sociedade pautada nos valores humanos” (RJE, 2021, p. 10).

Destarte, no percurso investigativo, o principal objetivo dessa pesquisa é analisar como os entre-lugares se relacionam com os itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio, em diálogo com a Educação para Cidadania Global, em um colégio da Rede Jesuíta de Educação.

E, como objetivos específicos, propõe-se:

- a) Sistematizar as estratégias para a ECG a partir dos entre-lugares e das intenções educativas (missão, visão, valores, competências, perfil), conforme documentos suleadores da ordem dos jesuítas e estudos acerca da Educação para cidadania global;
- b) Interpretar os itinerários formativos e as viabilidades da ECG neles desenvolvidas;
- c) Examinar os itinerários formativos “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento”, da 2ª série do EM, dialogando com a consciência global crítica;
- d) Elaborar um relatório técnico conclusivo que colabore na construção de um plano de desenvolvimento para os estudantes, visando promover o aprendizado de conhecimentos e habilidades ancorados em temas concernentes aos desafios globais numa perspectiva crítica.

Entendo tais objetivos como rotas na minha travessia da pesquisa. Ao buscar dar conta do contexto atual da reforma do EM, entretanto, surge o questionamento sobre como garantir que os espaços de aprendizagem reconheçam e valorizem a diversidade cultural e as múltiplas identidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que os capacitam a se tornarem cidadãos globais críticos e ativos?

Para tanto, o estudo de caso evidencia as abordagens, na perspectiva de vislumbrar compreensão e intencionalidades dos educadores sobre o *ethos*, a partir dos planejamentos e documentos orientadores, empreendendo uma caracterização dos entre-lugares.

Sobre o termo “suleador”, este será adotado na presente pesquisa para referenciar os documentos que são basilares acerca da ECG e educação jesuíta para a cidadania global. Trata-se de uma livre (ou libertadora) inspiração freiriana também para toda a dissertação, excetuando citações diretas. Linhares (2010), guiado por Freire em *Pedagogia da Esperança*, diz:

Como que enveredando num atalho, Paulo Freire nos faz atentar para nosso pertencimento geográfico e político ao Sul, mostrando possibilidades de realinharmos nossos registros de orientação, promovendo uma reversão do nortear para o "sulear", chamando-nos a atenção para mil maneiras, com que fomos habituados a falar, a pensar e a escrever, negando nossas realidades históricas (Linhares, 2010, p. 45).

Adams (2010, p. 385), por sua vez, ao conceituar o termo a partir de Freire ressalta que:

Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu.

A adoção do termo "suleadores" reforça a necessidade de uma perspectiva crítica e contextualizada, que privilegie a valorização das identidades e diversidades culturais dos estudantes. A análise dos itinerários formativos e a construção de um plano de desenvolvimento centrado nos desafios globais são abordagens essenciais para instrumentalizar e estimular cidadãos globais críticos e ativos, respeitando as realidades históricas e culturais do Sul Global.

Um ponto relevante a ser considerado na dissertação é que, embora tenha realizado uma pesquisa preliminar sobre o estado do conhecimento acerca do tema, essa investigação não foi incorporada na versão final do trabalho. A pesquisa inicial, realizada na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizou como critério principal a presença dos termos "Educação para a Cidadania Global" e "Itinerários Formativos" ou "Itinerário Formativo" nos títulos dos trabalhos.

Embora os resultados dessa etapa de levantamento não tenham sido diretamente aproveitados na construção da dissertação, reforçam a necessidade de pesquisas neste campo do conhecimento. A escassez de referenciais específicos, aliada à natureza inovadora do assunto, destacou a necessidade de uma abordagem pioneira e original, refletida na metodologia e na análise desenvolvidas ao longo da pesquisa. Com o intuito de ampliar essa perspectiva, apresento uma compilação dos trabalhos selecionados (Apêndice B), acompanhados de resumos e resenhas, oferecendo uma visão mais ampla sobre o estado atual do conhecimento. Assim, ressalto que essa etapa foi relevante tanto para iniciar uma trajetória de pesquisa sobre a temática quanto para fortalecer futuras investigações no campo estudado.

1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em seis capítulos, cada um construído para oferecer uma compreensão profunda e articulada dos temas investigados, alinhando a teoria com as análises dos dados coletados.

No Capítulo 1, Introdução, apresento o contexto geral da pesquisa, a partir das minhas aspirações pessoais, profissionais e educativas para a escolha do tema, delineando o problema investigado, os objetivos geral e específicos, bem como uma breve descrição dos principais conceitos abordados.

No Capítulo 2, Contextualização, traço um panorama de como a Educação para a Cidadania Global (ECG) tem sido abordada na Rede Jesuíta de Educação (RJE), destacando o Colégio Antônio Vieira, cenário da pesquisa. A partir dessa contextualização, são analisadas as iniciativas e práticas implementadas no CAV, incluindo projetos pedagógicos e adaptações curriculares. O foco recai sobre os desafios e as potencialidades da integração da ECG no Ensino Médio, particularmente no contexto dos itinerários formativos.

No Capítulo 3, Referencial Teórico, desenvolvo a base teórica que sustenta a pesquisa, abordando conceitos-chave, como Educação para a Cidadania Global, Entre-lugares e Itinerários Formativos. O capítulo explora as contribuições de autores como Paulo Freire (1979, 2011, 2024), Vanessa Andreotti (2010, 2014, 2015), Ailton Krenak (2020a, 2020b), Homi Bhabha (1998), John Dewey (1979), e demais autores referenciados, proporcionando um pano de fundo teórico robusto para a análise subsequente dos dados.

No Capítulo 4, Metodologia, é detalhado o percurso metodológico adotado, justificando-se a escolha da análise documental como abordagem principal. Explicito o processo de análise dos documentos institucionais (Registros da Atividades Semanais e ementas), bem como o critério de seleção e análise das categorias "Consciência Crítica", "Compreensão Intercultural", e "Responsabilidade Global". Também abordo a utilização do método de análise de conteúdo de Bardin (1977) como suporte para a interpretação dos dados.

No Capítulo 5, Análise e Discussão dos Resultados, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, estruturados em torno das três categorias principais "Consciência Crítica," "Compreensão Intercultural" e "Responsabilidade Global." Este capítulo examina como os entre-lugares, enquanto espaços de

interseção entre essas categorias, revelam as dinâmicas complexas da formação dos estudantes no CAV, promovendo uma visão integrada e crítica da ECG. A análise dos dados é contextualizada com as teorias discutidas no Capítulo 2, permitindo uma leitura crítica das práticas educacionais e das limitações observadas nos itinerários estudados. Além disso, apresenta uma proposta de intervenção baseada nas conclusões do trabalho, a construção de um relatório técnico conclusivo, com o objetivo de promover uma educação mais crítica, inclusiva e voltada para a transformação social.

Finalmente, o Capítulo 6, Considerações Finais, sintetiza as análises e interpretações, articulando os dados com o referencial teórico. O capítulo também aborda o impacto deste estudo na pesquisadora, os produtos de intervenção elaborados, e o entendimento das práticas pedagógicas no contexto jesuíta considerando a importância dos entre-lugares na criação de estratégias educativas que transcendam fronteiras e promovam o desenvolvimento de uma cidadania global crítica e consciente.

Creio que esta estrutura pleiteia uma abordagem coerente e articulada do tema investigado, através do desenvolvimento teórico, metodológico e analítico da dissertação, culminando em reflexões práticas e sugestões para o aprimoramento das práticas educativas no contexto estudado.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

No escopo de contextualizar a conjuntura escolhida como problema, este capítulo traça um panorama de como a Educação para a Cidadania Global (ECG) tem sido abordada na Rede Jesuíta de Educação, destacando, em particular, o Colégio Antônio Vieira, cenário da pesquisa realizada. Serão analisadas as iniciativas e práticas implementadas, como os projetos pedagógicos e as adaptações curriculares, com ênfase nos desafios e potencialidades de integrar a ECG no Ensino Médio, especialmente no âmbito dos itinerários formativos.

2.1 A RJE ATRAVESSANDO O CONTEXTO DO CAV

O Colégio Antônio Vieira foi inaugurado em março de 1911 pela Ordem dos Jesuítas, a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola no século XVI, conhecida por seu trabalho missionário e educacional mundialmente. A fundação do colégio constituiu-se um marco da volta dos jesuítas às terras baianas depois de mais de um século e meio de supressão (1759-1911) empreendida pelo Marquês de Pombal no período do Império.⁴ Tem por patrono o padre jesuíta português Antônio Vieira, que viveu entre 1608-1687⁵ e que deixou um grande legado à cultura brasileira como evangelizador e educador.

O CAV tem por história a imponência de suas pretensões educacionais na cidade, mesmo que, no período do seu surgimento, tenha iniciado com apenas 7 estudantes na sua primeira sede, na Rua do Sodré, na região central da cidade. Hoje, instalado no bairro do Garcia desde 1932, com cerca de 2975 estudantes⁶, é o único colégio na Bahia integrante da Rede Jesuíta de Educação no Brasil, e se entende como um centro contemporâneo de aprendizagem, que estimula o protagonismo estudantil de crianças e jovens do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.⁷ Tem por missão “promover educação de excelência, inspirada nos valores

⁴ Cf. REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **A História da Educação Jesuíta no Brasil**. Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/historia-da-educacao-jesuista-no-brasil/>. [2022?]. Acesso em: 2 nov. 2022.

⁵ COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Quem somos**. Salvador: CAV, [2022?]. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/quem-somos/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

⁶ Conforme dados fornecidos pela secretaria do CAV, em 24/05/2024.

⁷ COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Quem somos**. Salvador: CAV, [2022?]. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/quem-somos/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”.⁸

Como colégio da Companhia de Jesus, está em evidência a intensão de educar para a cidadania global, conforme a visão de “ser um centro inovador de aprendizagem integral que **educa para a cidadania global**⁹ com uma gestão colaborativa e sustentável”.¹⁰

Trata-se de uma intensão compartilhada, uma visão prospectiva da RJE para todas as 17 unidades educativas que a compõe desde 2014, ano da sua criação:

A Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) acredita que os processos educativos podem ser transformadores de vidas e realidades. Por meio de uma educação para cidadania global e para a renovação da fé cristã, as instituições da RJE são espaços de formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais.¹¹

Neste sentido, o trabalho em rede tem buscado fomentar experiências de formação e partilha voltadas para tal intento entre os colégios jesuítas, de modo que a educação para a cidadania global tem configurado pauta recorrente, com base nos documentos e referenciais sobre o tema disponíveis tanto nas organizações mundiais como na Companhia de Jesus, inserindo-se nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Destaco alguns marcos importantes nessa direção:

Primeiro, a realização do I Congresso da Rede Jesuíta de Educação e VI Congresso Inaciano de Educação, em 2019. Sediado no Colégio São Luís, em São Paulo, o congresso, cujo tema foi Educação para a Cidadania Global, reuniu estudantes e educadores das 17 unidades educativas da Companhia de Jesus no Brasil, jesuítas e leigos atuantes na RJE, representantes de diversas entidades ligadas à Educação da Companhia de Jesus. Dentre as entidades, destaco a Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus FLACSI (Colômbia), o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar SQGE (Uruguai) e a Plataforma Educate Magis (Irlanda). Também profissionais da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS),

⁸ Ibid.

⁹ Grifo meu.

¹⁰ COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Quem somos**. Salvador: CAV, [2022?]. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/quem-somos/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

¹¹ REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Missão, Visão, Valores da RJE**. Rio de Janeiro; RJE. [2022?]. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), representantes da Fundação Fé e Alegria e do Programa MAGIS Brasil, educadores de instituições católicas convidadas. Todas em consonância “para discussão, reflexão, troca de experiências, explicitação e proposição de práticas e desafios associados ao tema da educação para a cidadania global [...] num contexto em que a cidadania global se apresenta como um imperativo conceitual necessário à formação de homens e mulheres aptos ao enfrentamento dos desafios planetários do século XXI” (RJE, 2021c, p. 13-14). Os participantes do congresso tiveram por atividade prévia ao evento participar de um curso on-line na plataforma do Educate MAGIS¹² sobre Cidadania Global.

Como participante da delegação do CAV, foi minha primeira experiência com o termo “cidadania global” e todo o contexto que o cerca, sobretudo com a intencionalidade da rede em promover uma educação que a tenha “por fidelidade e cumprimento à missão da Companhia de Jesus” (RJE, 2021c, p. 16), a ser implementada a partir da definição de ações e estratégias entre os anos de 2020 e 2024. Um ambiente diverso e propositivo, que evidenciou o protagonismo dos estudantes, a importância da participação destes para a consolidação de uma educação para a cidadania global, bem como na compreensão dos desafios diversos associados ao currículo de formação integral. Também a necessidade da concretização de mecanismos de compartilhamento das práticas e saberes sobre o educar cidadãos e cidadãos globais.

Na carta do I Congresso da RJE, a resposta sistemática à questão lançada no documento “como alcançar em nossas unidades educativas uma educação para a cidadania global?” (RJE, 2019, p. 16) sintetiza como a rede pensa a ECG, a qual reproduzo em parte, alguns pontos:

4. Uma educação para a cidadania global deve tocar os planos de ensino, o currículo, a cultura escolar, a pedagogia;
5. A educação para a cidadania global deve ser entendida como elemento constitutivo da formação integral e uma maneira de responder à missão universal de reconciliação com os demais, com a criação e com Deus;
6. Uma educação para a cidadania global deve também assumir a defesa do direito universal a uma educação de qualidade, implicando que os centros educativos se mobilizem e se associem a instituições e pessoas comprometidas em garantir uma incidência pública e

¹² Educate MAGIS é uma plataforma *on-line* lançada em 2015 pela Rede Global Jesuíta de Colégios com o objetivo de conectar educadores em todo o mundo, possibilitando a troca de experiências e a realização de projetos globais. O curso sobre Cidadania Global está disponível de modo permanente na plataforma: <https://www.educatemagis.org/es/course/ciudadania-global-una-introduccion/>.

política efetiva nessa direção; [...] 9. São necessários currículos e processos de formação docente que contemplem, desde a compreensão de propósitos educativos amplos até a exploração pontual de práticas e abordagens pedagógicas particulares, baseadas na inovação e na aprendizagem ativa dos estudantes; 10. Pode-se desenvolver um currículo específico voltado para a cidadania global, com objetivos e planos de trabalho alcançáveis nos diferentes segmentos da educação básica (RJE, 2021c, p. 17-19).

Segundo, a implantação do curso de pós-graduação Atualização Cidadãos para o Mundo, pelo Departamento de Filosofia da FAJE. Exclusivo para educadoras e educadores selecionados das unidades educativas da RJE, o curso foi proposto pela modalidade de Educação à Distância (EaD) e a aula inaugural foi presencialmente no I Congresso da RJE em 2019.

Foram selecionados para a primeira turma cerca de 50 educadores da RJE, entre professores do Ensino Fundamental e Médio, orientadores educacionais, coordenadores, pastoralistas. Os desafios do contexto pandêmico que se instauraram após o início do curso, requereram uma mudança na estrutura das atividades, porém manteve-se preservado seu organograma, em níveis de eixos, temas e subtemas, para dar conta de quatro grandes momentos, assim especificados no edital de divulgação do curso:

(1) Primeiro, estudando a sociabilidade humana, suas características, suas possibilidades e sua importância na sociedade. (2) Depois, olhando especificamente para a cidadania global, suas implicações com questões econômicas, de justiça socioambiental e direitos humanos. Assuntos tão emergentes de nosso tempo. (3) Na sequência, pensar as diferenças fundamentais que constituem a nós e nosso contexto atual: a multiculturalidade, o diálogo interreligioso e a possibilidade de ações afirmativas em vista de uma sociedade que, respeitando as diferenças, forme cidadãos para um mundo melhor. (4) Por fim, refletiremos como a Companhia de Jesus tem se inserido na Era da Globalização Intercultural, procurando responder os desafios que nosso tempo impõe.¹³

Como atividade de conclusão do curso, foi proposta a elaboração de artigo ou projeto de ação afirmativa na unidade educativa de origem. Já foram três turmas formadas até 2023.

Terceiro, destaco a atualização do Projeto Educativo Comum (PEC) - 2022-2025, cujo primeiro período de vigência foi 2016-2020. O PEC se constitui como um documento suleador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da RJE, resultado do trabalho de mais de 2000 profissionais, que

¹³ Trecho extraído do texto do edital de seleção do curso, divulgado para os colégios da RJE.

passaram dois anos trocando conhecimentos em estudos, seminários e reuniões presenciais e virtuais.¹⁴ Em 2019, após avaliar os resultados do primeiro ciclo de implementação do PEC, um Grupo de Trabalho foi nomeado para atualizar o documento. Esse novo documento foi oficialmente lançado em agosto de 2021 e estará em vigor até o ano de 2025, com o objetivo da formação integral dos estudantes e com uma perspectiva de cidadania global, sendo este o principal foco para os próximos quatro anos. No referido documento, em se tratando da dimensão curricular, é mencionado como sendo a primeira diretriz de aperfeiçoamento dos processos educativos das unidades da rede avaliarem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global (RJE, 2021, p. 34).

Desse modo, ao vislumbrar o caminho do CAV sobre a Educação para a Cidadania Global, é possível perceber um percurso, primeiramente informativo, a partir das intenções educativas apresentadas pela Companhia de Jesus. O I Congresso da RJE em 2019 pode assim ser considerado um dos primeiros passos, de modo a instrumentalizar sobre a temática um grupo convidado para o evento de 25 colaboradores, tanto do âmbito pedagógico como do administrativo, e de estudantes. Parte deste grupo compôs a primeira turma do curso “Cidadãos para o Mundo” da FAJE.

A partir disso, as Diretorias Acadêmica, Administrativa e de Gestão de Pessoas do CAV promoveram formações continuadas, no estudo tanto dos documentos suleadores como de metodologias, assim como pautas mais recorrentes acerca da cidadania global nas reuniões de coordenação pedagógica (RCP's) com as equipes pedagógicas das séries. Um exemplo desse movimento foi o planejamento acadêmico em 2019, que reuniu educadores e estudantes no final do ano para realizarem juntos dinâmicas e discussões visando o próximo ano letivo, em 2020.¹⁵ É certo que a pandemia da COVID-19 trouxe um contexto diferente ao planejado, no entanto, o evento foi uma demonstração da pretensão do colégio em manter firme no horizonte de sentido sua missão e a visão em se tornar centro de aprendizagem que educa para a cidadania global. Outro exemplo foi a edição da Revista Vieirense nº 10 de 2019,

¹⁴ Conforme documento do Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/pec/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

¹⁵ Conforme matéria no site do CAV: “Planejamento acadêmico do Vieira conta com a participação de estudantes da instituição”. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/planejamento-academico-2020-do-vieira-conta-com-participacao-de-alunos-da-instituicao/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

cujo tema principal foi sobre Cidadania Global. No editorial da revista, a então diretora geral prof^a. Mariângela Risério assim enfatizou:

Um currículo que dialogue com a contemporaneidade e que prepare o aluno para essa cidadania global tem sido o foco do Vieira em 3 frentes: formação de professores, um novo desenho curricular e novos espaços de aprendizagem. Temos transformado ambientes para que novas metodologias e recursos tecnológicos possam cada vez mais permear o nosso cotidiano isso traduz o nosso entendimento de que o estudante do século 21 deve ser formado para estar no mundo podendo se deslocar para estudar ou trabalhar em outro país. Essa “internacionalização do ser” torna imprescindível o desenvolvimento de habilidades e competências para dialogar e interagir em qualquer lugar entendendo realmente a cidadania como planetária (Risério, 2019, p. 5).

Entretanto, no intento de identificar práticas consideradas e denominadas de cidadania global, foi notória a dificuldade para obter informações mais precisas da experiência de educação para a cidadania global no colégio, dada a ausência de uma sistematização das práticas. Minhas principais fontes de pesquisa foram registros no site do colégio e da RJE, material de divulgação, a Revista Vieirense (2019), além de relatos de alguns atores envolvidos na coordenação dos projetos¹⁶. Projetos de intercâmbio e projetos pedagógicos transdisciplinares que ocorreram ao longo dos últimos 5 anos têm trazido perspectivas acerca da cidadania global no contexto escolar. Listo um histórico a seguir:

O Projeto “Contando e Cantando o Recôncavo” do 4º ano do Ensino Fundamental (EF) trabalha com a valorização cultural da região chamada recôncavo baiano, que se localizam em torno da Baía de Todos os Santos¹⁷. De acordo com a coordenadora pedagógica da série, por meio do projeto, “os alunos ampliam os conhecimentos sobre aspectos geográficos, as manifestações culturais, as atividades econômicas e a culinária das cidades do Recôncavo Baiano, bem como a importância delas na luta pela Independência do Brasil, na Bahia”.¹⁸ Nas edições de 2021 e 2022, trouxeram a perspectiva da ECG, no sentido de ressaltar a intenção de desenvolver

¹⁶ Os registros no site considerados para a pesquisa consistem nas matérias publicadas sobre os eventos, tal como a divulgação de comunicação dos mesmos nas redes sociais.

¹⁷ O Recôncavo baiano é composto por 33 municípios e deriva da situação geográfica, em torno da Baía de Todos os Santos, que guarda grande riqueza cultural e histórica. Cf. RECÔNCAVO baiano. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Rec%C3%B4ncavo_Baiano#cite_note-5. Acesso em: 17 nov. 2024.

¹⁸ Conforme matéria no site do CAV: Rodas de conversa e composição de cordéis consolidam aprendizagem sobre o Recôncavo. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/rodas-de-conversa-e-composicao-de-cordeis-consolidam-aprendizagem-sobre-a-cultura-do-reconcavo/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

cidadãos para uma atuação global, mas que reconheçam os princípios essenciais de uma formação integral que também valoriza a riqueza cultural de suas raízes.

O projeto “Criando e Recriando o Mundo” do 5º ano EF visa aprendizagens interdisciplinares sobre questões que afligem a humanidade e iniciativas voltadas para a paz e para a preservação do planeta. A edição 2022 do projeto teve como tema “Identidade e Educação”, a partir do eixo suleador da Campanha da Fraternidade: Fraternidade e Educação. A coordenadora pedagógica da série destacou que o projeto teve como objetivo incentivar os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre a realidade da Educação no Brasil, enfatizando a educação como instrumento de humanização e respeito à vida humana. Além disso, o projeto abordou questões étnico-raciais e buscou estimular os alunos a se reconhecerem como agentes de transformação nos ambientes em que vivem, utilizando o diálogo e o respeito como elementos fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária.¹⁹

Projeto voltado a estimular os jovens a exercitarem a compreensão crítica da realidade enquanto cidadãos globais, o Projeto “MDH” (Movimento Direitos Humanos) do 9º ano do EF mobiliza nos últimos anos os estudantes da série a partir do livro de Dalmo Dallari “Direitos Humanos e Cidadania”. Em 2021, o tema do projeto foi “Educação em Direitos Humanos e as Interculturalidades”, com atividades de leitura crítica e rodas de conversa com a participação das famílias, através de profissionais que atuam com os direitos humanos e promoção da cidadania.²⁰

No Projeto “Migragente” da 1ª série do EM, os estudantes realizaram ao longo do ano letivo pesquisas, análises, participaram de uma gincana cultural, entre outras atividades, que dão base para produções musicais que são a culminância do projeto. Promover a cidadania global através da reflexão e contribuir com o debate sobre os processos migratórios no alargamento da pauta sobre os Direitos Humanos foi o grande mote do projeto, ressalta a coordenadora pedagógica da série. Na edição de

¹⁹ Conforme matéria no site do CAV: *Projeto Criando e recriando o mundo desperta crianças para a arte e a cidadania global*. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/projeto-criando-e-recriando-o-mundo-desperta-criancas-para-arte-e-cidadania-global/>. Acesso em: 30 out. 2022.

²⁰ Conforme matéria no site do CAV: *Práticas pedagógicas exploram criatividade e ampliam conhecimentos sobre direitos humanos*. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/praticas-pedagogicas-exploram-criatividade-e-ampliam-conhecimentos-sobre-direitos-humanos/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

2019, por exemplo, o projeto teve por inspiração literária o livro “Estranhos à nossa porta” (Bauman, 2016).²¹

No Projeto “Ethos” da 2ª série do EM os estudantes trabalharam conhecimentos sobre tensões do contemporâneo, desenvolvendo habilidades diversas, como protagonismo, pesquisa, senso crítico e oralidade, usando metodologias ativas, a exemplo do *Design Thinking*. O livro “21 Lições para o Século 21”, do professor e filósofo israelense Yuval Harari, foi a grande inspiração das últimas edições do projeto.²²

Todavia, em 2022 foram realizadas as últimas edições dos projetos da 1ª e 2ª séries, “Migragente” e “Ethos”, por conta da readequação da carga horária à reforma do Ensino Médio.

Uma ação legitimada pelo corpo pedagógico no sentido da ECG é a ONU colegial, que realiza uma simulação de conferência das Nações Unidas (ONU), feita anualmente por estudantes do 9º ano EF à 3ª série EM, oferecendo aos participantes a oportunidade de desenvolver habilidades como oratória, resolução de conflitos, gestão de conflitos e diplomacia, bem como adquirir conhecimentos sobre questões globais e os países envolvidos. O destaque das atividades da ONU Colegial é o papel central dos estudantes em todo o processo, desde a organização até o encerramento dos eventos. Nas conferências da ONU, eles são responsáveis por atuar como secretários-gerais, delegados dos países, organizadores e membros da equipe de apoio, além de exercerem a função de jornalistas que cobrem o evento. A ONU colegial faz parte do Projeto de Simulação das Organizações das Nações Unidas realizado na instância colegial e intercolegial na RJE, cuja 1ª edição intercolegial foi realizada em 2018, no Rio de Janeiro. A 3ª edição ocorreu em Salvador, sediada no CAV, em junho de 2024.

Em 2019, foi realizado um programa de intercâmbio para estudantes do EM através da RJE com a *Fordham University*, em Nova York – EUA, universidade jesuíta, intitulado “Liderança e Desenvolvimento Global”. O Programa é dividido em duas partes. A primeira, intitulada “A Linguagem da Diplomacia”, explora os desafios e

²¹ Conforme matéria no site do CAV: *Musical Migragente marca etapa final do projeto sobre a questão humanitária dos refugiados*. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/musical-migragente-marca-etapa-final-de-projeto-sobre-a-questao-humanitaria-dos-refugiados/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

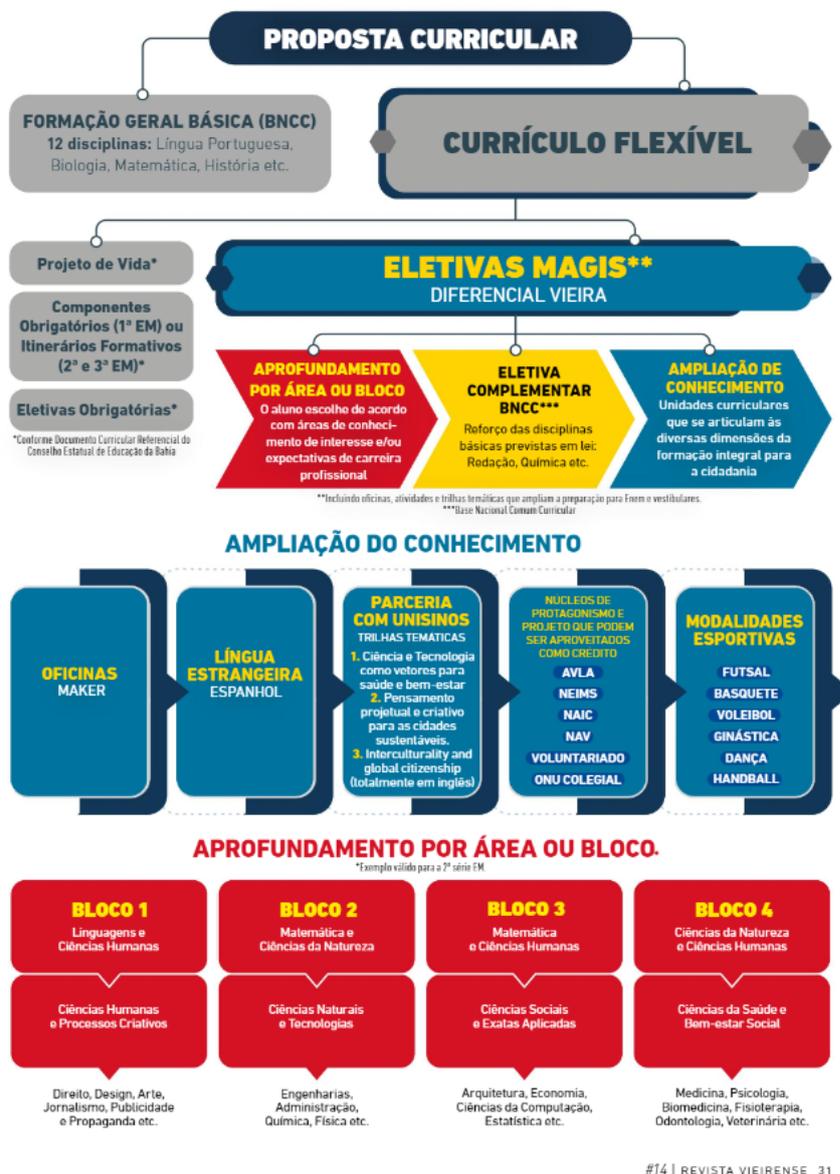
²² Conforme matéria no site do CAV “Estudantes abordam conflitos e avanços do século 21 no Projeto Ethos”. Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/em-diversas-linguagens-estudantes-abordam-conflitos-e-avancos-do-seculo-21-no-projeto-ethos/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

estratégias do desenvolvimento sustentável. Já a segunda parte, "Cidadania Global", destaca a importância de reconhecer as diferenças culturais nas relações internacionais por meio de atividades práticas e excursões guiadas pela cidade de Nova York. A experiência também incluiu visita à ONU e a outros pontos da cidade. No referido ano, dois estudantes do CAV foram participantes, sendo um deles (bolsista) com os custos totalmente arcados pelo colégio, incluindo um reforço no estudo do idioma inglês, exigido como pré-requisito.²³

Sobre o itinerário formativo no EM, dada a autonomia que o MEC confere às escolas e redes de definir os itinerários oferecidos, o CAV consolidou em 2022 os itinerários formativos que foram denominados de "aprofundamento por área ou bloco", com foco na matriz de competência do ENEM e de "ampliação de conhecimento", com foco nos Eixos Estruturantes, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Proposta curricular do Novo Ensino Médio do CAV em 2023.

²³ Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/programa-em-cidadania-global-ocorre-em-nova-iorque-com-alunos-do-9o-ano-e-1a-serie-de-2018/>. Acesso em: 10 jan. 2023.



Fonte: Revista Vieirense (2023, p. 31).

Segundo o documento de implantação do Novo Ensino Médio do CAV cujo título é “Projeto do Novo Ensino Médio do Colégio Antônio Vieira”, elaborado em 2023 pela então Diretoria Acadêmica do CAV, não publicado, sua arquitetura curricular está estruturada de acordo com os marcos legais e institucionais. Composta por duas partes distintas, busca atender às diretrizes estabelecidas. A primeira parte engloba a Formação Básica Geral (FGB), abarcando as competências e habilidades relacionadas às diferentes áreas do conhecimento presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).²⁴ A segunda parte, denominada Parte Diversificada,

²⁴ Brasil, 2018b.

intitulada “Eletivas Magis”²⁵, compreende os Itinerários Formativos, as Eletivas e o Projeto de Vida, que são organizados para abranger o contexto local, histórico, econômico, social, ambiental e cultural, levando em consideração os interesses e necessidades dos estudantes.

Ainda conforme o referido documento de implantação do Novo Ensino Médio do CAV, as “Eletivas Magis” assim se dividiram em 2023, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – “Eletivas Magis”

ELETIVA COMPLEMENTAR BNCC	São componentes obrigatórios, anual, compostos por componentes curriculares das áreas do conhecimento da Formação Básica Geral, propondo o aprofundamento dos conhecimentos de alguns componentes da BNCC, em alinhamento com a matriz de competências e habilidades do primeiro dia do ENEM.
APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS E PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO – FOCO MATRIZ DO NOVO ENEM	São componentes curriculares interdisciplinares dispostos de acordo com as quatro áreas de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades específicas relacionadas à área escolhida pelo estudante. Nesse itinerário, independentemente da escolha do aluno, é garantida a inclusão de uma disciplina de Redação, voltada para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares.
AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM ÁREAS DE INTERESSES DOS ESTUDANTES	Trata-se de uma diversidade de unidades eletivas que visam explorar os variados interesses dos estudantes, levando em consideração suas múltiplas inteligências, saberes e habilidades. Nesse sentido, as opções de oferta curricular serão apresentadas por meio de diferentes formatos, como núcleos de estudos, projetos, laboratórios, oficinas, modalidades esportivas e trilhas de aprendizagem em parceria com

²⁵ “*Magis*” em latim que quer dizer mais, maior ou melhor, é um termo bastante utilizado pela Companhia de Jesus, transcrita por Santo Inácio de Loyola, seu fundador, nos seus Exercícios Espirituais. Conforme <https://magisbrasil.com/quem-somos/>.

universidades. São componentes curriculares interseriados. Essas unidades curriculares estão centradas nos eixos estruturantes definidos, que são: 1. Processos criativos; 2. Investigação científica; 3. Mediação e intervenção sociocultural; 4. Empreendedorismo. Cada um desses eixos terá um enfoque específico nas atividades propostas, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

Fonte: CAV, 2023.

A trilha temática sobre cidadania global *“Interculturality and global citizenship”*, em parceria com a UNISINOS²⁶, por exemplo, ministrada totalmente em inglês, esteve abarcada no itinerário interseriado de ampliação de conhecimento. Destaco o depoimento de um dos participantes sobre a experiência, realizada em 2022:

Esse itinerário com a Unisinos me trouxe diversos frutos benéficos, dentre eles, incitar uma sede por conhecimento sobre as culturas da América Latina e do mundo, além de um sentimento de cidadania global e noção de que somos parte de uma sociedade em constante mudança. Também tive acesso a informações que vou usar para minha bagagem pessoal quanto às ferramentas de Design Thinking e intercâmbio. (Estudante da 3ª série do EM).²⁷

A decisão de estabelecer o foco da presente pesquisa no EM, com ênfase nos itinerários formativos se deve, primeiro, à minha trajetória na instituição que, por afinidade, tem sido de dedicação às séries finais da Educação Básica. No contexto da reforma educacional do Ensino Médio no Brasil, conhecida como Novo Ensino Médio, os itinerários formativos configuram-se como alternativas flexíveis, que oferecem aos estudantes maior autonomia na definição do percurso formativo a ser seguido, em conformidade com seu projeto de vida. Ademais, tais itinerários apresentam peso curricular, o que implica em registro de carga horária no histórico escolar do estudante, diferentemente dos projetos interdisciplinares. Além disso, a transitoriedade dos

²⁶ O CAV manteve uma parceria com a UNISINOS (Universidade Vale do Rio dos Sinos) entre os anos de 2021 e 2023, na oferta de trilhas de aprendizagem temáticas, como opção de itinerário de ampliação de conhecimento em áreas de interesse dos estudantes. Trata-se de cursos semestrais, na modalidade à distância. A UNISINOS, cuja sede fica no Estado do Rio Grande do Sul, é vinculada à Companhia de Jesus, sendo uma das instituições educativas integrante da Rede Jesuíta de Educação.

²⁷ Disponível em: <https://www.colegioantoniovieira.com.br/estudantes-do-ensino-medio-do-vieira-ampliam-conhecimento-com-trilhas-formativas-da-unisinos/>. Acesso em: 30 out. 2022.

temas abordados nos projetos interdisciplinares nas demais séries também justifica minha escolha.

Destarte, é possível perceber o empenho do colégio com relação aos documentos e referenciais sobre o tema da cidadania global disponíveis tanto nas organizações mundiais e RJE, como no seu Projeto Político Pedagógico (2023). O CAV, como parte da RJE, almeja promover uma educação transformadora comprometida com a formação para a cidadania global. Este objetivo central está abertamente expresso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, e enfatiza a educação como um processo contínuo de transformação social, buscando estimular uma consciência crítica dos estudantes e prepará-los para enfrentarem os desafios globais:

Nosso Projeto de Formação Integral, conectado às questões do tempo presente, traz a perspectiva da Cidadania Global, buscando desenvolver em nossos alunos uma consciência crítica, de modo a assumirem um papel ativo, com proposições de superação dos desafios globais, tornando-se colaboradores proativos para um mundo mais pacífico, tolerante e seguro. Diversidade e inclusão (cultural, social, política, linguística, identitária, por exemplo), justiça social, formação científica a partir das perspectivas de uma educação humanística, entre outros, são conceitos que devem ser trabalhados, contribuindo com a estruturação dos fundamentos do conceito e dos valores referentes à Cidadania Global (Risério *et al*, 2023, p. 41-42).

A análise crítica dessas diretrizes revela um compromisso com a transformação social, mas também aponta a necessidade de uma implementação eficaz e contínua avaliação para assegurar que os objetivos de emancipação e cidadania global se traduzam em práticas pedagógicas concretas e impactantes. Contudo, estar sempre pautado nas intenções educativas é fundamental para o progresso da temática no fazer e comprometimento da instituição.

Conforme Apple (2005, p. 87), podemos nos compreender nesse contexto de ações possíveis do que pode ser feito para construir uma educação que se preocupe com as complexidades de classe, raça, gênero e outras circunstâncias sociais, e que procure melhorar as vidas de hoje e de amanhã dos menos favorecidos da comunidade. O autor ressalta que dentro de cada instituição educacional, em todos os níveis, dentro dos buracos e das lacunas há práticas contra hegemônicas sendo construídas e defendidas. Mas, elas são, frequentemente, isoladas uma das outras e pouco se organizam em movimentos e estratégias coerentes.

Andreotti (2015) ressalta, no entanto, a importância de identificar padrões de representações e relações na ECG que estejam tendenciadas a manter o ideário moderno/colonial de progresso contínuo, de propósito benevolente de intervenção no mundo como “agentes de mudança”, nos fazendo questionar: como a prática da cidadania global está apoiando ou suprimindo uma educação mais profunda sobre questões globais e solidariedades éticas com comunidades dissidentes local e globalmente? Provocação suscitada à presente pesquisa, na busca de identificar possibilidades de um educar para a cidadania global que possa dialogar reflexivamente com as experiências vividas, no sentido de transpor as perspectivas de ECG estão por trás das nossas práticas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Questões como mudanças climáticas, migrações, perda de biodiversidade, poluição e escassez de recursos naturais têm impactos significativos em ecossistemas, na saúde humana e na qualidade de vida das populações (Chaves, 2015). O paradigma capitalista predominante fomenta a subversão das condições fundamentais do ser humano, uma vez que a exploração em busca de lucros constitui-se como a principal ferramenta do sistema atual (Boff, 1999). Verifica-se uma dinâmica em que a economia assume uma posição de supremacia em relação à política, resultando em uma redução significativa dos direitos sociais em várias nações. Observam-se indicadores persistentes de uma marcante desigualdade social, da fome, sobremaneira num país em que “se plantando tudo dá”²⁸, bem como manifestações de discriminação e exclusão direcionadas a determinados grupos socioculturais. Nesse contexto, emerge a ausência de uma perspectiva utópica que impulse a construção social e política de uma sociedade mais igualitária e justa.²⁹

Diante desse cenário contemporâneo de desafios globais, é imprescindível buscar caminhos que transcendam fronteiras e nos permitam alcançar uma compreensão abrangente das questões que afetam a humanidade como um todo. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é através dela que podemos adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e promover uma visão crítica e engajada.

É nesse contexto que surge a necessidade de uma abordagem educacional voltada para a promoção da cidadania global. Este capítulo se propõe a traçar uma rota de entendimento para ancorar o presente trabalho, refletindo sobre a Educação para a Cidadania Global como uma bússola orientadora. Além disso, serão apresentadas abordagens sobre Entre-lugares, tecendo identidades a partir do contexto dos Itinerários Formativos.

²⁸ Termo atribuído à Pero Vaz de Caminha na parte final da carta referente ao achamento do território do Brasil. Cf. KRAUSE, Gustavo. Em se plantando, tudo dá. **Jornal do Commercio**, Recife. 10 de mar. 2024. Seção Opinião. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/opiniao/artigo/2024/03/10/em-se-plantando-tudo-da.html>. Acesso em: 4 jul. 2024.

²⁹ Conforme texto introdutório, não publicado, para o Eixo II do curso “Cidadão para o Mundo” da FAJE (2019), elaborado por Robson Sávio Reis Sousa, intitulado “Direitos Humanos: direito de todos e todos os direitos”.

3.1. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

A temática da cidadania global foi introduzida nos debates educacionais em 2012 pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da elaboração da Agenda Global, a partir do documento da Global Education First Initiative (GEFI).³⁰ Conseqüentemente, a UNESCO construiu um programa de Educação para a Cidadania Global – ECG (2015) que aprofundou e disseminou a ECG. Para a UNESCO, a noção do termo “cidadania global” está mais comumente relacionada ao “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional” (UNESCO, 2015).

Na perspectiva da UNESCO, a ECG visa, portanto,

Equipar os alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e duas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos (UNESCO, 2015).

E, assim,

[...] 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 [...] promovendo um caráter de curiosidade, solidariedade e responsabilidade compartilhada (UNESCO, 2015).

A Companhia de Jesus traz por definição, inspirada na sua missão de reconciliação com Deus, com a humanidade e com a criação, que:

Cidadãos globais são aqueles que buscam continuamente aprofundar sua consciência sobre seu lugar e responsabilidade, local e global, em um mundo cada vez mais interconectado; aqueles que se solidarizam com outros na busca de um planeta sustentável e um mundo mais humano, como verdadeiros companheiros na missão de reconciliação e justiça (Secretariado de Educação da Companhia de Jesus, 2019).

³⁰ UNITED NATIONS (UN). **Global Education First Initiative**: The UN Secretary-General’s Global Initiative on Education. Disponível em: <https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Tal definição reflete a disposição da proposta educativa da ordem, reiterando a importância fundante desse tema nos currículos das escolas jesuítas. Disse o padre José Alberto Mesa, SJ³¹, na conferência “Educação Jesuíta para a Cidadania Global”, ministrada no I Congresso da Rede Jesuíta de Educação, em 2019, realizado em São Paulo: “[...] a cidadania global é nosso humanismo, já que a Companhia de Jesus sempre teve uma educação humanista” (Mesa, 2021, p. 56-57).

O documento "Colégios Jesuítas: Uma Tradição Viva no século XXI" de 2019, elaborado pela Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta (ICAJE), destaca a integração da cidadania global como um elemento central na missão educacional das instituições jesuítas. Especificamente, o Indicador Global 3 ressalta a importância de "preparar os estudantes para entender e respeitar as culturas mundiais, valorizar a diversidade, estar abertos a diferentes experiências culturais e ter uma perspectiva global sobre injustiças sociais" (ICAJE, 2019, p. 67).

Para tanto, de acordo com esse recente documento sobre a educação jesuíta, a ECG deve ser integrada ao currículo principal e não apenas servir como um complemento. Isso ocorre quando professores e estudantes incorporam exemplos globais e culturais em seus estudos, ensinam habilidades comunicativas que sejam inclusivas, eficazes e conscientes globalmente, abordam todas as disciplinas reconhecendo a globalização e seu impacto na aprendizagem do século XXI, e priorizam experiências globais e multiculturais tanto nas realizações dos estudantes quanto na contratação de professores para cumprir essa missão (ICAJE, 2019, p. 66),

Para alcançar essa formação integral, os colégios da Companhia de Jesus (SJ) devem promover a aprendizagem de línguas estrangeiras, estabelecer parcerias internacionais e desenvolver programas colaborativos que abordam questões globais. Além disso, enfatizam a criação de ambientes inclusivos e o diálogo intercultural, refletindo a abordagem holística da ECG. Assim, o documento reforça a formação de cidadãos globais conscientes e competentes para enfrentar os desafios de um mundo interconectado e diversificado (ICAJE, 2019, p. 67).

Entretanto, faz-se importante ancorar tais concepções em vista da travessia empreendida na presente pesquisa. Faço-o a partir sobretudo de Vanessa Andreotti (2010, 2014, 2015) e estudiosos por ela referenciados, também outros autores, de

³¹ Secretário Mundial para a Educação Secundária e Pré-secundária da Companhia de Jesus.

modo a embasar uma perspectiva crítica para cidadania global no âmbito educacional.

Para tanto, trago por princípio o conceito de cidadania de Paulo Freire, a partir do entendimento de Herbert (2010). Herbert enfatiza a definição freiriana de cidadania como “condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (Freire *apud* Herbert, 2010, p. 68), a “cidadania construída por meio de um processo de conscientização, por meio da codificação, por meio da manifestação da escrita e da palavra da cultura existente entre as pessoas envolvidas.”³²

Herbert (2010, p. 69) também traz o conceito de cidadania de Freire associada à “pronúncia da realidade”:

É a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2003, p. 91). A pronúncia da realidade, denunciando e anunciando, caracteriza o sujeito como sujeito histórico, atuante e conscientizado de sua realidade. A cidadania se concretiza na participação transformadora da sociedade. A utilização da manifestação da palavra, o dizer o mundo, corresponde a ser sujeito, ser cidadão.

Ou seja, a cidadania, conforme delineada por Freire, emerge da habilidade dos indivíduos de engajarem-se em uma reflexão crítica sobre sua própria condição e de adotar uma postura coletiva para promover mudanças. O conceito de cidadania é forjado por meio de práticas dialógicas, participação ativa e conscientização. Nesse contexto, a compreensão das contradições presentes na realidade social, o engajamento crítico e a ação coletiva voltada para a busca de justiça e equidade são elementos essenciais para a vivência plena da cidadania freiriana.

Neste sentido, evidencio Cortina (2005, p. 176) que traz um mergulho profundo sobre Educação para a cidadania. A autora refere-se à importância de se educar considerando os valores morais, porque “nos permitem arrumar o mundo para que possamos viver nele plenamente como pessoas” Por isso, demonstra um educar para uma cidadania que não seja só local, mas universal, isto é, educar “rompendo as barreiras do localismo provinciano e aprender a apreciar que somos pessoas e nada do que é pessoal pode ser-nos alheio sem grande perda” (Cortina, 2005, p. 193). Educar fortalecendo símbolos universais que ajudam a criar uma

³² Ibidem.

comunidade universal (história da humanidade, história dos que lutaram pela humanidade, culturas diversas). Para a autora, educar para a cidadania compreende, portanto, ações que pressupõem os mínimos de justiça, isto é, produzir condições de igualdade de participação e oportunidades, buscar a justa distribuição dos bens sociais (materiais e imateriais), o combate do individualismo possessivo e consumista, o que requer uma postura de responsabilidade coletiva e um conjunto de ações políticas, pela sobrevivência planetária, tendo em conta as possibilidades, o meio em que vive e as circunstâncias. É na educação cotidiana para o exercício da cidadania que se desenvolve um pensamento mais crítico e participativo. E é no reconhecimento da diversidade que se vislumbra uma pluralidade de possibilidades. (Morin, 2000, p. 53).

Para ampliação desse contexto a fim de pensar a ECG como conceito, a perspectiva de Andreotti (2010, 2014, 2015) traz uma abordagem que visa estimular uma compreensão crítica e reflexiva das questões globais, com o propósito de promover transformações sociais e a formação de indivíduos responsáveis em escala global. Andreotti sustenta que a ECG deve levar em consideração a complexidade das relações entre pessoas, comunidades e países, bem como as narrativas históricas de colonização, exploração e opressão que moldaram tais relações.

Uma das principais críticas apresentadas pela autora diz respeito à concepção de "cidadania global" como um ideal universal que pode ser alcançado de maneira igualitária por todas as pessoas. Ela argumenta que esse conceito frequentemente perpetua desigualdades e relações de poder já existentes. Neste sentido, Andreotti (2014) ressalta a contribuição de Dobson (2005) numa crítica contundente em relação aos conceitos frequentemente associados ECG, tais como 'cidadania global', 'interdependência' e 'interconexão mundial'. Ele levanta questionamentos pertinentes sobre a falta de análise aprofundada em relação à noção de uma humanidade comum subjacente a esses conceitos. Dobson (2005) argumenta que essas noções muitas vezes não consideram adequadamente as relações de poder desiguais existentes entre o Norte e o Sul, uma visão compartilhada por Vandana Shiva (1998):

O 'global' no discurso dominante é o espaço político no qual um local particular e dominante procura o controle global e se liberta de constrangimentos locais, nacionais e internacionais. O global não representa

o interesse humano universal; representa um determinado interesse local limitado que foi globalizado através do seu âmbito de alcance. Os sete países mais poderosos, o G7, decretam quais os assuntos globais prioritários, mas os interesses que os orientam permanecem restritos, locais e limitados (Shiva *apud* Dobson, 2005, p. 261).³³

Por isso, para Andreotti, a Educação para a Cidadania Global deve incorporar as diversas perspectivas e experiências dos diversos grupos sociais, transpondo as fronteiras de uma crença de supremacia cultural sustentada pelo “imaginário global moderno/colonial” (Andreotti, 2015)³⁴:

Minha definição de “cidadania global” é aquela que privilegia “encontros recíprocos e transformadores com estranhos” (Anderson, 1998, p. 269) além das fronteiras geográficas, ideológicas, linguísticas ou outras fronteiras representacionais. Esses encontros são enquadrados em apelos radicais à abertura, à diferença e à negociação do significado, em vez de apelos normativos a noções de raciocínio imparcial ou ideias de democracia, liberdade, direitos e justiça que são apresentadas como universais (Tood, 2009). [...] Minha compreensão prática da a *educação* para a cidadania global é que ela deve equipar as pessoas para viverem juntas de forma colaborativa, mas não coercitiva, nas sociedades contemporâneas. Isso requer o reconhecimento de que as sociedades contemporâneas são complexas diversas mutáveis e incertas e profundamente desiguais. Acredito que o papel da educação para a cidadania global é de descolonização: fornecer análises de como estas desigualdades vieram a existir e ferramentas para negociar um futuro que poderia ser de “outra forma”. Em vez de fornecer uma visão normativa e universal para um mundo mais justo, vejo o meu papel como educadora como aquele que possibilita o surgimento de novas éticas, responsáveis e responsivas de ver reconhecer e se relacionar com outros “no contexto”, como um projeto em andamento de coautoria e copropriedade agonística (Andreotti, 2010, p. 234).³⁵

Neste sentido, a autora apresenta e diferencia duas abordagens de Educação para a Cidadania Global: a *Soft* e a *Critical*. A abordagem *Soft* tende a simplificar os problemas globais, como pobreza e desamparo, atribuindo-os à falta de recursos ou desenvolvimento, e propondo soluções humanitárias baseadas em moralidade e boa vontade. Por outro lado, a perspectiva *Critical* analisa as questões globais como resultado de estruturas complexas e relações de poder assimétricas, enfatizando a reflexão crítica e a responsabilidade política. Enquanto a visão *Soft* promove ações de caridade e campanhas sensibilizadoras, a abordagem *Critical* busca capacitar indivíduos para questionar pressupostos, compreender as implicações de suas ações e participar de transformações éticas que enfrentem injustiças estruturais

³³ Texto traduzido pela ferramenta Google Tradutor do texto original em inglês.

³⁴ Texto traduzido pela ferramenta Google Tradutor do texto original em inglês. Acesso ao artigo de modo digital, não sendo possível inferir sobre a paginação correta.

³⁵ Grifo da autora. Texto traduzido pela ferramenta Google Tradutor do texto original em inglês.

(Andreotti, 2014). Por essa razão, Andreotti argumenta que a literacia crítica é essencial para evitar a reprodução de relações coloniais e paternalistas, promovendo, assim, um compromisso ético mais informado e equitativo:

Defino a literacia crítica como um nível de leitura do que é escrito e do mundo que envolve o desenvolvimento do compromisso crítico e da reflexividade: a análise e a crítica das relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por parte dos aprendentes. A análise crítica, neste contexto, não se refere à noção dominante de que algo é certo ou errado, tendencioso ou imparcial, verdadeiro ou falso. Mas sim a uma tentativa de compreender as origens de determinados pressupostos e implicações (Andreotti, 2014, p. 64)

A perspectiva de Andreotti propõe que a ECG esteja alicerçada em uma ética da responsabilidade compartilhada, que reconheça a nossa interdependência global e o papel desempenhado por cada indivíduo na construção de um mundo mais justo e sustentável. Isso implica uma reavaliação de nossas relações com outras pessoas e com o meio ambiente, questionando os sistemas e estruturas que perpetuam desigualdades e agindo de maneira consciente e solidária, com o intuito de promover transformações positivas.

Ademais, a autora desafia a noção de universalidade da cidadania global e enfatiza a importância de abraçar a diversidade de perspectivas e experiências no intuito de buscar transformações sociais e uma maior equidade global. Isso equivale a questionar sobre qual cidadania global estamos falando:

Que imaginários e ideias globais de desenvolvimento são mobilizados nas iniciativas de cidadania global? Como a educação pode se tornar um espaço de conversa em que, junto com nossos alunos, podemos examinar nossos desejos de progresso, inocência e futuro e nossos anseios por certeza, conforto e controle? (Andreotti, 2015).³⁶

Nessa perspectiva, o documento da UNESCO “*Global citizenship education: taking it local*” (2018, p. 2), que teve por finalidade de identificar exemplificações conceituais que comuniquem ideias análogas às encontradas na ECG, traz como propósito subjacente de fomentar a concepção de que a ECG não constitui um conceito novo, mas uma aspiração compartilhada por todas as comunidades humanas de coexistirem harmoniosamente, tanto dentro como além das suas

³⁶ Texto traduzido pela ferramenta Google Tradutor do texto original em inglês. Acesso ao artigo de modo digital, não sendo possível inferir sobre a paginação correta.

próprias fronteiras. Esses conceitos estariam intrinsecamente vinculados às cosmogonias locais, narrativas fundadoras e histórias nacionais, e podem ser identificados em instrumentos constitucionais, hinos nacionais, documentos de políticas governamentais e nos escritos de figuras históricas reverenciadas como "fundadores". Alguns exemplos citados: "*Liberté, Egalité, Fraternité*" na França, "*Ubuntu*", da África do Sul, "*Hongik-Ingan*", na República da Coreia, "*Buen Vivir*", da Bolívia. No entanto, esses conceitos nem sempre são amplamente conhecidos e celebrados fora de suas regiões de origem. O documento enfatiza que tais conceitos muitas vezes não são valorizados adequadamente como pontos de partida significativos para ensinar e aprender sobre a ECG de maneiras que sejam localmente relevantes.

No contexto nacional, a perspectiva crítica apresentada por Ailton Krenak (2020a) – líder de uma das milhares de etnias dos povos originários desse país, os Krenak, do Vale do Rio Doce –, exemplifica bem o quanto somos fragilizados e/ou fragmentados na nossa cosmovisão. Krenak argumenta que a vida humana não deve ser avaliada apenas pelo seu valor de utilidade econômica, mas sim pela sua conexão com o meio ambiente, pela sua espiritualidade e pela sua capacidade de viver em harmonia com todas as formas de vida. Ele ressalta a importância de reconhecermos que somos parte integrante da natureza e que nosso bem-estar está intrinsecamente ligado ao equilíbrio dos ecossistemas. Enfatiza a importância de ouvir e aprender com os povos indígenas, que possuem um conhecimento ancestral sobre a relação equilibrada com a natureza:

Alguns povos têm o entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados de outros seres. O meu povo, assim como outros parentes, tem essa tradição de suspender o céu. Quando ele fica muito perto da terra, há um tipo de humanidade que, por suas experiências culturais, sente essa pressão. Ela é sazonal, aqui nos trópicos essa proximidade se dá na entrada da primavera. Então é preciso dançar e cantar para suspendê-lo, para que as mudanças referentes à saúde da Terra e de todos os seres aconteçam nessa passagem. Quando fazemos o *taru andé*, esse ritual, é a comunhão com a teia da vida que nos dá potência.

Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para promoverem tudo o que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. E as relações, os contratos tecidos no mundo dos sonhos, continuam tendo sentido depois de acordar. Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos

sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por este mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora (Krenak, 2020a, p. 45-47).

Para Taylor (2002), o nosso conhecimento tácito sobre a condição humana pode funcionar como um obstáculo para a compreensão dos “outros”. Assim sendo, é de suma importância promover abordagens educacionais que possibilitem a identificação e desconstrução das nossas suposições, muitas vezes implícitas, as quais impedem uma aproximação aberta em relação à realidade dos indivíduos considerados "outros".

De acordo com Boff (1999), é imperativo a ativação do cuidado com o próximo para a recuperação do respeito e do senso de solidariedade. Para tanto, enfatiza-se a necessidade de resgatar a primazia do afeto em contraposição à ameaça imposta pelo domínio do capital sobre a razão:

Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exploração exacerbada da violência. (Boff, 1999, p. 191).

A reflexão crítica sobre o educar para a cidadania global é, portanto, um exercício árduo, desinstaladora de perspectivas homogeneizantes do ser/estar no mundo. É relacioná-la constantemente ao contexto social, a complexidade e a multiplicidade de possibilidades de ação que extrapolam o que é posto pelo senso comum, em suas diferentes visões de mundo, que transcendam as suposições implícitas acerca do "outro". Uma abordagem intercultural que demanda uma perspectiva global abrangendo todas as dimensões do processo educativo, tais como o currículo, a organização escolar, as linguagens utilizadas, as práticas didáticas, as atividades extracurriculares e o engajamento com a comunidade. Um exercício, portanto, de “transpensar”³⁷ sobre o tempo presente e seus padrões dominantes, mas também sobre as resistências, as lutas empreendidas ao longo da

³⁷ Inspiração no seguinte trecho do texto de Schubak (2008, p. 90): “Neste pensar como fazem os poetas, desperta-se em nós a possibilidade de compreender o pensar-além, o *transpensar* da sublime imaginação como um pensar para além de diferenças dadas, para além de dicotomias e oposições, descobrindo o oceano como espelho do aberto do céu tornando-se abismo do mar e do abismo tornando-se um aberto” (*grifo meu*).

história das sociedades, no sentido de compreender o nosso lugar. De igual modo, põe-nos em suspenso, no intento constante da crítica, no compromisso constante de uma compreensão profunda da complexidade, interdependência e desigualdades nos processos e contextos tanto locais e globais do tempo presente, em todas as áreas do âmbito educacional, em uma postura mais de educandos da cidadania global.

3.2. ENTRE-LUGARES E ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O conceito de "entre-lugar" emerge como uma ferramenta analítica importante para compreender as complexas interações entre identidade, cultura e poder, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado. Ribeiro (2015) destaca "teóricos da fronteira" como Homi Bhabha, que exploram esses "entre-lugares" como espaços de interseção cultural, onde novas possibilidades políticas são forjadas. Bhabha (1998), que desenvolve uma teoria sobre culturas a partir da literatura, redefine o "entre-lugar" enquanto espaço de interseção cultural, onde novas alternativas políticas são forjadas. Esses entre-lugares, para Bhabha, são locais de resistência e subversão, onde as narrativas dominantes são desafiadas e novas formas de identidade emergem. Diante desse contexto, a presente análise busca explorar a intersecção entre os entre-lugares e os itinerários formativos no contexto educacional, considerando como esses espaços intermédios influenciam o percurso educativo dos estudantes, especialmente no Ensino Médio.

Bhabha (1998), explora o conceito de entre-lugar como uma forma de repensar as noções de identidade e pertencimento em um mundo globalizado. Para Bhabha, o entre-lugar não é apenas um espaço geográfico, mas também um espaço psicológico e político, onde as identidades são constantemente negociadas e redefinidas. Bhabha (1998, p. 20) ressalta que as identidades já não se constroem mais apenas em características singulares, como classe e gênero, mas sim nas fronteiras entre diferentes realidades. Estas são os entre-lugares, entendidos como um pensamento liminar, forjado nas margens, nas bordas.

Desse modo, conforme Ribeiro (2015), Bhabha enfatiza a importância de ultrapassar as narrativas de subjetividades originárias e focar nos momentos ou processos produzidos na articulação de diferenças culturais. Considera esses entre-

lugares como locais que revelam as estruturas de poder e saber, ajudando na compreensão das subjetividades de grupos subalternos. Além disso, Bhabha propõe uma linguagem crítica que transcende as polaridades tradicionais, mostrando como o hibridismo cultural³⁸ também pode revelar novas formas de dominação. Ele enfatiza a necessidade de traduzir a cultura, reconhecendo tanto as formas antigas quanto as novas de dominação, possibilitando que a fronteira se torne “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (Bhabha, 1998, p.24) e, desse modo, “viver na fronteira das distintas situações deve produzir um novo sentido para a realidade.” (Ribeiro, 2015, p. 164).

Silviano Santiago, nos anos 1970, enquanto residia nos Estados Unidos, desenvolveu o conceito de entre-lugar em seu ensaio contemporâneo "O entre-lugar do discurso latino-americano". Segundo Santiago (2000), o intelectual brasileiro do século XX enfrentava o dilema de ter que utilizar um discurso histórico que o explicava, mas também o destruía, e um discurso antropológico que já não mais o elucidava, mas abordava seu ser enquanto destruição. Para ele, o conceito de entre-lugar tornava-se particularmente produtivo para reconfigurar as fronteiras difusas entre centro e periferia, cópia e simulacro, autoria e processos de textualização, literatura e uma multiplicidade de vertentes culturais que circulavam na contemporaneidade e ultrapassavam fronteiras, transformando o mundo em uma formação de entre-lugares. Este espaço, muitas vezes percebido como vazio e lugar de clandestinidade, seria o lócus do ritual antropófago³⁹ da literatura latino-americana, marcado por múltiplos sentidos e valorizado pelos realinhamentos globais e turbulências ideológicas das décadas de oitenta, conforme destacado por Santiago (Hanciau, 2010, p. 125 - 126).

Bastos (2020, p. 38) atualiza o discurso sobre o conceito ao afirmar que:

A categoria analítica entre-lugar, como processo de conhecimento, não nega as descobertas teóricas elaboradas anteriormente e procedentes de vários lugares que nos são ofertadas à reflexão. Não tem como ponto de partida essencializar a particularidade, a diferença, fragmentando, assim, o conhecimento. Não propõe ecletismo somando as diferentes posições

³⁸ Néstor Canclini aborda esse conceito em sua obra *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade* (1990), referindo-se à mistura de elementos culturais tradicionais e modernos, locais e globais, que ocorre especialmente em sociedades contemporâneas marcadas pela globalização.

³⁹ Cabe aqui considerar a proposta de Oswald de Andrade no *Manifesto Antropófago* (1928) que oferece uma profunda reflexão sobre a relação do Brasil com as culturas colonizadoras, especialmente a europeia, e propõe uma maneira radical e criativa de construir a identidade nacional. A metáfora da antropofagia, ao sugerir o ato de devorar e transformar influências externas, nos permite refletir sobre questões centrais para a educação contemporânea, como interculturalidade, formação de identidade e a crítica a um sistema educacional colonial.

teóricas. Ouso afirmar que ressalta a utilização de um terceiro olho como estratégia para garantir um lugar no mundo, e desmistificar as interpretações rotineiras. Trata-se de um instrumento analítico que questiona a concepção de unidade e pureza.

Assim, os entre-lugares se referem a áreas intermédias e paradoxais que questionam as ideias tradicionais sobre identidade e integração. No contexto educativo, esses espaços podem ser vistos como os locais onde diferentes culturas, visões e vivências se encontram, influenciando o percurso educativo dos estudantes. Neste sentido, o Ensino Médio assume um papel vital na formação dos jovens, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na construção de cidadãos conscientes e engajados com a sociedade. Na perspectiva apresentada por Andreotti (2014) tal engajamento dos estudantes deve consistir na compreensão das questões globais que vá além do simples ativismo e envolva uma análise crítica das estruturas de poder e desigualdade. No entanto, uma lacuna significativa persiste na compreensão de como as relações que articulam os entre-lugares e os itinerários formativos podem ser instituídas nesse contexto educacional, especialmente quando consideramos o diálogo com a Educação para a Cidadania Global crítica.

Os Itinerários Formativos são uma proposta educativa que visa oferecer aos estudantes trajetórias de aprendizagem adaptadas às suas necessidades, interesses e contextos sociais. Não obstante, a meu ver, os documentos de políticas educacionais em relação aos Itinerários Formativos evidenciam uma perspectiva substancial, o que pode trazer questionamentos sobre a efetividade e a profundidade dessa abordagem. As perspectivas de Paulo Freire e John Dewey sobre uma educação centrada no estudante e na construção ativa do conhecimento trazem fundamentos que podem enriquecer essa proposta.

Freire (2024), em sua “Pedagogia da Autonomia”, propõe uma educação dialógica, onde o estudante é coautor do processo educativo, participando ativamente da construção do saber de forma crítica e reflexiva. Defende que a educação precisa estar profundamente enraizada na realidade do estudante, promovendo uma aprendizagem que seja realmente significativa e que transcenda a simples transmissão de conteúdos, apelando também para a responsabilidade ética dos educadores nesse processo:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua

prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 2024, p. 58-59)

Assim, para Freire, “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos estudantes se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (Freire, 2024, p. 90). Conseqüentemente, não se poderá separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos estudantes, ensinar de aprender” (Freire, 2024, p. 93). Só assim, para o autor, a educação evidencia-se como prática da liberdade (Freire, 1967), no reconhecimento dos educandos como sujeitos, promovendo uma relação dialógica onde educadores e educandos aprendem juntos, valorizando a troca mútua de conhecimento. Tal perspectiva é essencial para os Itinerários Formativos, pois sugere que as trajetórias educativas devem ser construídas a partir das experiências e contextos individuais dos estudantes, fomentando uma educação emancipadora.

Jonh Dewey (1979), por sua vez, advoga por uma educação experiencial e democrática, onde a aprendizagem ocorre através da experiência prática e da resolução de problemas reais. Propôs uma reformulação da educação escolar, inspirada nos princípios da democracia e na sensibilidade às mudanças sociais, defendendo que o estudante seja o foco central do ensino e assuma ativamente seu papel como protagonista na vida em sociedade (Santos; Oliveira; Paiva, 2022, p. 79). Dewey vê, desse modo, a escola como um laboratório de democracia, onde os estudantes aprendem a participar ativamente na sociedade:

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (Dewey, 2002, p. 26).

Segundo o filósofo, o conhecimento surge da busca por soluções para os desafios da vida: quando confrontado com um problema, o indivíduo age para encontrar uma resposta. Esse processo investigativo envolve uma abordagem

sistemática do pensamento, que inclui questionar, investigar e chegar a conclusões, resultando na aquisição de conhecimento (Santos; Oliveira; Paiva, 2022, p. 80). Esse enfoque aplica-se diretamente aos Itinerários Formativos, que visam desenvolver competências e habilidades que preparem os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

No contexto educativo contemporâneo, a intersecção entre os entre-lugares e os itinerários formativos oferece uma perspectiva vital para repensar o Ensino Médio. Ao reconhecer os entre-lugares como espaços de negociação e reconfiguração identitária, e os itinerários formativos como trajetórias personalizadas de aprendizagem, torna-se evidente a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também capacite os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e ativos. Contudo, sem um respaldo teórico claro, corre-se o risco de implementar itinerários formativos de maneira superficial e fragmentada, desconsiderando as potencialidades de uma educação verdadeiramente transformadora. Neste sentido, visões como as de Paulo Freire e John Dewey sobre uma educação centrada no estudante e na experiência prática emergem como fundamentais, vislumbrando um ambiente educacional onde a diversidade cultural e as múltiplas formas de conhecimento são valorizadas e integradas. Assim, ao explorar os entre-lugares e os itinerários formativos, esta análise busca não só compreender, mas também potencializar as dinâmicas educativas que desafiam e enriquecem as narrativas tradicionais de ensino.

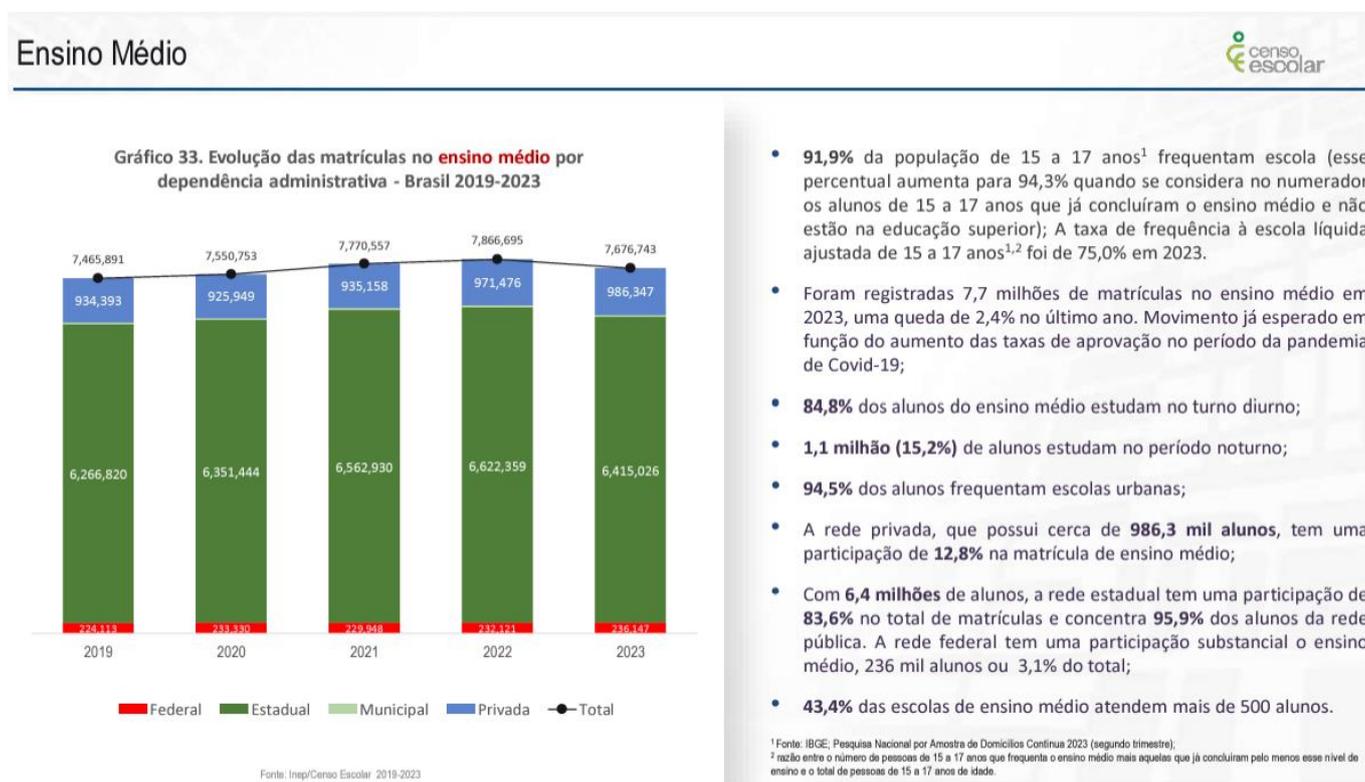
3.2.1. Itinerários Formativos no Ensino Médio

O Ensino Médio (EM), sendo a última etapa da Educação Básica no Brasil, é uma fase desafiadora para os estudantes e instituições de ensino, já que se trata de um período de transição importante. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 2023 foram registradas 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, uma diminuição de 2,4% em relação ao ano anterior. Esse dado representa 91,9% da população de 15 a 17 anos que frequentam a escola. Ainda segundo o Censo Escolar, a rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8% do total de matrículas).⁴⁰

⁴⁰ Conforme documento e dados disponíveis pelo MEC em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 maio 2024.

Segue imagem ilustrativa (Figura 2) com um gráfico da evolução das matrículas no EM entre os anos de 2019 e 2023 e com os dados referenciais do IBGE, acima mencionados, conforme publicado no Censo Escolar.

Figura 2 – Dados do Ensino Médio segundo Censo Escolar da Educação Básica



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023.

O Ensino Médio passou por diversas reformas ao longo dos anos, com a pretensão de melhorar a qualidade do ensino e torná-lo mais adequado às necessidades dos estudantes. Entre as mudanças mais recentes estão a criação da BNCC, que estabelece os objetivos de aprendizagem para todas as escolas do país, e a reforma do EM de 2017, que flexibilizou o currículo e tem permitido, em tese, que os estudantes “escolham” áreas de conhecimento específicas para aprofundar seus estudos.

Conforme os documentos disponíveis pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed)³⁴, três grandes mudanças no Novo Ensino Médio são pretendidas: desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seus projetos de vida, através da escolha orientada do que querem estudar; valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de

estudos; garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, definindo o que é essencial nos currículos a partir BNCC.

Uma das principais alterações implementadas no contexto do Novo Ensino Médio diz respeito à reorganização das disciplinas em quatro áreas de conhecimento, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018b) e adotado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017a; 2017b; 2018). Além disso, outra modificação fundamental consiste na ampliação da carga horária mínima de 800 horas para 1000 horas anuais (Brasil, 2017a), totalizando 3000 horas ao longo do Ensino Médio. No que se refere a essa carga horária total estipulada, 1800 horas são dedicadas ao currículo comum obrigatório para todos os estudantes (formação geral básica), fundamentado na BNCC. As 1200 horas restantes são direcionados à proposta curricular mais flexível, por meio da qual são oferecidas diferentes possibilidades de itinerários formativos, pautados pelos eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural, e Empreendedorismo (Brasil, 2017b).

Define o Ministério da Educação (MEC) que itinerários formativos “são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (Brasil, 2018), ofertadas pelas redes de ensino, de acordo com as especificidades de cada unidade educativa. Esses itinerários podem estar organizados por área de conhecimento, formação técnica e profissional ou podem integrar diferentes áreas, competências e habilidades, de acordo com as diretrizes da instituição (Brasil, 2018). De acordo com a Lei 13.415/2017 que trata da reforma do Ensino Médio, foi estabelecida a possibilidade de provimento flexível de professores para os itinerários de formação técnica e profissional, levando em consideração o critério do “notório saber”. No entanto, para lecionar os itinerários formativos nas quatro áreas do conhecimento, é obrigatória a formação em licenciatura.

No CAV, a implementação dos itinerários formativos iniciou-se em 2019, seguindo os marcos legais previamente estabelecidos. Esta mudança alterou o trabalho desenvolvido em caráter de extensão de carga horária, que havia sido implantado desde 2016 sob o nome de "Oficinas ENEM". O modelo vigente até então se caracterizava apenas pela extensão da carga horária semanal das disciplinas da área de Ciências da Natureza (Química, Biologia e Física).

A partir de 2019, o tempo pedagógico no contraturno⁴¹ passou a ser organizado com base em dois itinerários, que se tornaram componentes curriculares eletivos na parte diversificada da Matriz Curricular. Os estudantes eram obrigados a cursar uma disciplina eletiva, podendo escolher entre os itinerários "Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" ou "Ciências da Natureza". Por exemplo, na 1ª série, os estudantes podiam optar por cursar o Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (com aulas de História, Geografia e Filosofia) ou o Aprofundamento em Ciências da Natureza (com aulas de Química, Física e Biologia). Já na 2ª série a escolha era entre o Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (com aulas de História, Geografia e Sociologia) ou o Aprofundamento em Ciências da Natureza (com aulas de Química, Física e Biologia).

O objetivo desses itinerários era aprofundar o conjunto de competências e habilidades na área do conhecimento escolhida pelo estudante, permitindo que ele ampliasse seus conhecimentos conforme a sua proposta propedêutica de formação acadêmica para o Ensino Superior. A extensão de carga horária manteve a oficina de Redação como oferta obrigatória para todos os estudantes da 1ª e 2ª séries do EM.⁴²

Em 2020, foi constituído um Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio (GT NEM) no colégio, composto por coordenadores pedagógicos, professores, orientadores educacionais e pastoralistas envolvidos com os segmentos do EM, para adequar a proposta às novas diretrizes do Novo Ensino Médio, o qual eu fiz parte. Este trabalho perdurou até o final de 2022, com a sensibilização de toda a comunidade educativa e a elaboração de um documento de implementação. A descrição detalhada dessa adequação será abordada no estudo de caso (tópico 3.2.) desta dissertação.

Apesar das iniciativas em andamento visando "aprimorar" o Ensino Médio, o sistema enfrenta uma série de desafios no contexto brasileiro. Em dados recentes, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, 69,4% dos brasileiros conseguiram concluir o Ensino Médio na idade esperada, até os 19 anos, um número que cai para 58,8% entre os estudantes de baixa renda. Isso sem contar as diferenças regionais e raciais, onde os números são expressivos em desigualdade. Por exemplo, 77,2% dos jovens de 19 anos da região sudeste do país concluíram o EM, mas apenas

⁴¹ Referente ao turno oposto das aulas regulares que ocorrem pela manhã, portanto, no turno da tarde.

⁴² Para fins de pesquisa desta dissertação, foi fornecido pela então diretoria acadêmica em 2022 um texto sobre o projeto da constituição dos itinerários formativos do EM do CAV de 2019, não publicado, o qual serviu de referência para as informações aqui apresentadas.

58,3% concluíram essa etapa na região Norte. Entre os jovens pretos de 19 anos, 61,4% concluíram o Ensino Médio, no Brasil. Ao mesmo tempo, isso é realidade para 79,1% dos jovens brancos da mesma idade. Além disso, cerca de 12% dos brasileiros com idades entre 15 e 17 anos estão fora das salas de aula, o que reflete a persistência de desigualdades e desafios na oferta de educação de qualidade para todos os jovens brasileiros.⁴³

A evasão escolar representa uma questão recorrente, especialmente entre estudantes provenientes de famílias de baixa renda e residentes em áreas periféricas dos centros urbanos, conforme os dados aludidos. Além disso, a escassez de investimentos em infraestrutura e a inadequada formação e valorização da profissão docente são fatores que concorrem para a deficiente qualidade do ensino. De modo geral, os estudantes das instituições de ensino públicas apresentam um desempenho acadêmico inferior em comparação aos seus pares matriculados em instituições particulares, o que acaba por perpetuar as disparidades sociais e econômicas no âmbito brasileiro.

A ilustração a seguir (figura 3) expõe os gráficos com as taxas de insucesso (reprovação + abandono) na educação básica brasileira entre 2019 e 2022 do Censo Escolar. Apesar da tendência geral de redução dessas taxas ao longo dos anos, especialmente após 2019, os dados evidenciam constantemente as taxas de insucesso mais elevadas nas escolas públicas em comparação com as escolas privadas.

⁴³ Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021). Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

Figura 3 – Taxa de insucesso (Reprovação + Abandono) na Educação Básica

Trajetória dos estudantes na educação básica

Gráfico 72. Taxa de **insucesso** (Reprovação+Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2019Gráfico 73. Taxa de **insucesso** (Reprovação+Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2020

Fonte: Inep/Censo Escolar 2019-2022

Gráfico 74. Taxa de **insucesso** (Reprovação+Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2021Gráfico 75. Taxa de **insucesso** (Reprovação+Abandono) por série/ano nos ensinos fundamental e médio por rede de ensino - Brasil 2022

Fonte: Inep/Censo Escolar, 2023.

Para o EM, por exemplo, em 2022, a taxa de insucesso na 1ª série apresenta a taxa mais alta entre as séries da etapa, com 16,4% nas escolas públicas e 4,0% nas privadas. Na 3ª série a taxa de insucesso mostra uma tendência de aumento em relação ao ano anterior, com 12,7% nas escolas públicas e 1,4% nas privadas. A disparidade significativa entre as escolas públicas e privadas persiste, evidenciando que as públicas enfrentam maiores desafios, especialmente no Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil caracteriza-se por uma dualidade funcional que reflete as lutas de classe e as divergentes perspectivas em relação à educação e ao futuro dos estudantes. De um lado, existe a concepção de um EM voltado para a preparação direta dos jovens para o mercado de trabalho após a conclusão dos estudos. De outro lado, há uma concepção voltada para a formação das elites condutoras, reservando a educação secundária como um caminho de acesso ao ensino superior, que historicamente era um privilégio (Saviani, 2005). Segundo Saviani (2005) essa política educacional dualista se expressou de maneira rígida com as reformas de Gustavo Capanema na década de 1940, onde apenas o ensino secundário permitia o ingresso a todas as carreiras universitárias, enquanto o ensino

técnico limitava-se às áreas correlatas ao curso técnico realizado. Esta separação institucionalizou a distinção entre o ensino destinado às elites, focado no trabalho intelectual, e o ensino popular, voltado para a formação dos trabalhadores manuais, reforçando as desigualdades sociais e educacionais existentes. Assim, essa dualidade no Ensino Médio perpetua um sistema educacional desigual, que atende de forma diferenciada as necessidades e expectativas de distintos grupos sociais, refletindo as contradições de uma sociedade marcada por profundas disparidades socioeconômicas (Saviani, 2005, p. 35-36).

Nesse contexto, é essencial atentar para a finalidade do Ensino Médio, frequentemente influenciada por políticas educacionais alinhadas à estrutura político-ideológica de privatização da Educação, negligenciando a participação democrática e o enfrentamento dos problemas estruturais, bem como a fragmentação curricular e a sustentação da desigualdade de oportunidades educacionais (Corti, 2019).

Saviani (2005) e Sposati (2000) destacam o padrão que caracteriza a educação brasileira, que em grande medida reforça a exclusão social em vez da inclusão. Sposati (2000, p. 27), chama a atenção para o conceito de "fracasso premeditado" no contexto da gestão pública. A autora discute os mecanismos presentes nos planos, decretos e leis, que apresentam avanços e recuos ao longo dos períodos históricos, resultando em um processo marcado pela falta de continuidade, falta de unidade e mudanças de terminologia, como destacado por Saviani (2005).

Neste sentido, ao abordar as reformas educacionais, podemos nos referir às "gerações de políticas educacionais" (Franco; Alves; Bonamino, 2007, p. 92) que surgiram dentro do contexto social e político liberal e neoliberal. Nesse contexto, observamos a redução do papel do Estado na regulamentação de suas responsabilidades com as políticas sociais, como educação, saúde, segurança, além da influência das tendências globais de descentralização e privatização. A educação acaba sendo utilizada para manter o *status quo*, ou seja, a ordem capitalista, uma vez que as mudanças que ocorrem no cenário educacional não desafiam a hegemonia e o controle social exercidos pelo sistema capitalista. Pelo contrário, essas alterações muitas vezes beneficiam a ordem estabelecida sem promover mudanças sociais profundas.

Essa dissertação não trata diretamente do tema, mas, por dedicar-se aos itinerários formativos, o Ensino Médio é colocado como contextualização. Diante desse cenário, faz-se pertinente o problema da presente pesquisa, sobre como ocorre

a relação entre os itinerários formativos no Ensino Médio de colégio da Rede Jesuíta de Educação e os entre-lugares, a partir do diálogo com a Educação para a Cidadania Global?

A ideia de cidadania global, especialmente no contexto da ECG, já está presente nas instituições da RJE a qual o CAV faz parte, tanto em termos dos discursivos quanto na prática, como descrito oportunamente. No entanto, esse espaço é permeado por diversas forças que estão em tensão, sendo a perspectiva dominante a da racionalidade neoliberal, colonial e moderna, que busca a reprodução do lucro e das relações de dominação que agravam as desigualdades em nossas sociedades.

O presente trabalho, de acordo com o seu objetivo geral, analisou a relação entre-lugares e os itinerários formativos no Novo Ensino Médio sobre o Educação para Cidadania Global no sentido de desenvolver uma consciência global crítica. De igual modo, avista a ECG como um suleador para o projeto de vida dos estudantes, a importância de compreender o mundo em sua complexidade, encorajando-os a examinar eventos e desenvolvimentos locais e suas conexões com o contexto global, a partir das suas necessidades e perspectivas, vislumbrando travessias para além das fronteiras. Para tanto, o estudo de caso evidencia as abordagens, a partir de análises dos documentos institucionais, nesse sentido.

4 METODOLOGIA

Minayo (2007, p. 16) considera a metodologia da pesquisa “O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Dando conta desse proceder, tendo por argumento os objetivos e a problematização aqui apresentados, foi proposta a abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, a partir da pesquisa documental como instrumento de produção e análise dos documentos pedagógicos institucionais, de modo a traçar um panorama de como a ECG vem ocorrendo na instituição de ensino da pesquisa, a partir do recorte de dois itinerários formativos flexíveis, da área de Humanas, da 2ª série do EM em 2023.

Apresento a seguir uma síntese das etapas planejadas da pesquisa com os instrumentos metodológicos:

Quadro 3 – Etapas da pesquisa

Problema: Como ocorre a relação entre os itinerários formativos no Ensino Médio de colégio da Rede Jesuíta de Educação e os entre-lugares, a partir do diálogo com a Educação para a Cidadania Global?	
Objetivo geral: Analisar como os entre-lugares se relacionam com os itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio, em diálogo com a Educação para Cidadania Global, num colégio da Rede Jesuíta de Educação.	
Objetivos específicos	Instrumento metodológico
1) Sistematizar as estratégias para a ECG a partir dos entre-lugares e das intenções educativas (missão, visão, valores, competências, perfil), conforme documentos suleadores da ordem dos jesuítas e estudos acerca da Educação para cidadania global;	Análise documental sobre a educação para a cidadania global e documentos suleadores da ordem dos jesuítas.
2) Interpretar os itinerários formativos e as viabilidades da ECG neles desenvolvidas;	Análise documental e instrumentos do CAV.
3) Examinar os itinerários formativos “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento”, da 2ª série do EM, dialogando com a consciência global crítica.	Análise documental e instrumentos do CAV; discussão dos resultados.
4) Elaborar um relatório técnico conclusivo que colabore na construção de um plano de desenvolvimento para os estudantes, visando promover o aprendizado de conhecimentos e habilidades ancorados em	Análise dos dados.

temas concernentes aos desafios globais numa perspectiva crítica.	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1. ABORDAGEM DE PESQUISA

Gerhardt e Silveira (2009) enfatizam que a pesquisa qualitativa busca aprofundar a compreensão de um grupo social, organização ou fenômeno social específico. Os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa buscam explicar os motivos por trás dos fenômenos estudados, identificando o que deve ser feito, sem se preocupar em quantificar valores ou trocas simbólicas, ou mesmo submeter os dados a testes empíricos.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2007), se concentra no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos participantes da pesquisa. Esses aspectos correspondem a um nível mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser facilmente quantificados ou reduzidos a variáveis operacionais.

Neste sentido, Flick (2009) destaca que, diferentemente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Ou seja, a subjetividade tanto do pesquisador quanto daqueles que estão participando do estudo são incorporadas no processo de pesquisa. As reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes, observações, impressões, irritações, sentimentos etc. tornam-se dados em si mesmas, e são documentadas em diários de pesquisa ou protocolos de contexto. Portanto, a pesquisa qualitativa reconhece que a subjetividade e a comunicação do pesquisador são elementos-chave na construção do conhecimento.

Entretanto, Gerhardt e Silveira (2009) alertam que, apesar da importância da subjetividade do pesquisador na pesquisa qualitativa, é preciso estar atento para alguns limites e riscos dessa abordagem, tais como:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram

alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

O presente trabalho, ao buscar vislumbrar a experiência do Colégio Antônio Vieira na Educação para a Cidadania Global, analisando a relação entre-lugares e os itinerários formativos no Novo Ensino Médio, abordando um contexto específico, único colégio da Companhia de Jesus situado na cidade de Salvador da Bahia, se encaixa em aspectos característicos que são inerentes à pesquisa qualitativa.

Quanto ao procedimento, o estudo de caso se concentrou em analisar um fenômeno ou problema específico em profundidade (Triviños, 1987, p. 133), geralmente dentro de um contexto particular.

De acordo com Gil (2002, p. 54), essa modalidade de pesquisa é aplicada com diferentes objetivos, tais como:

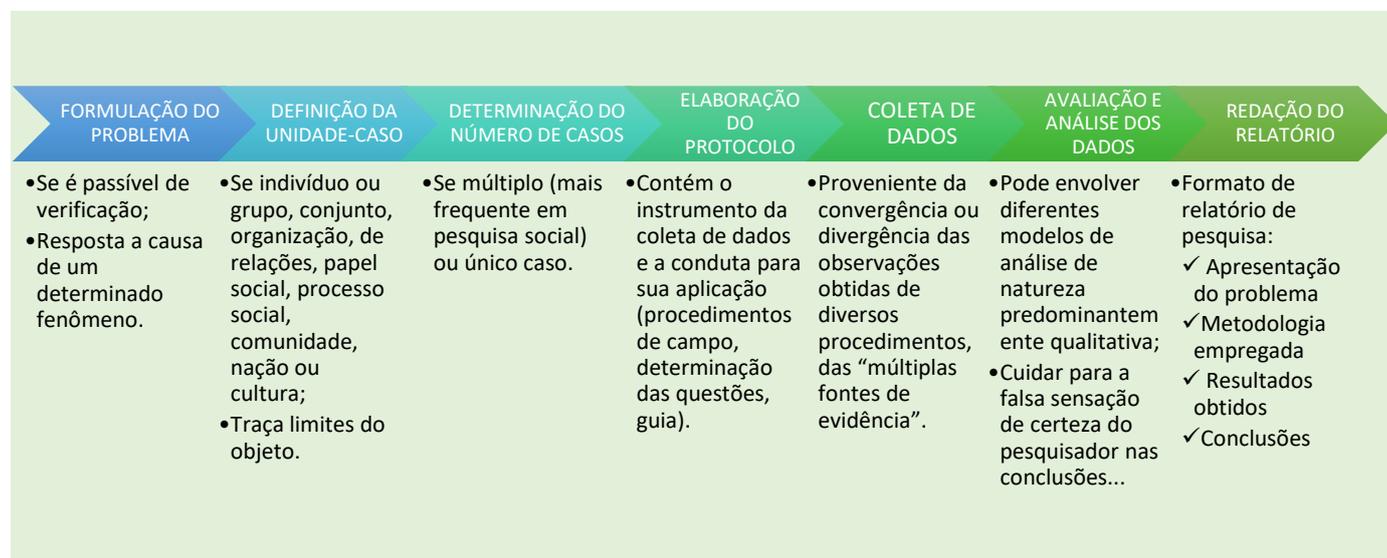
a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Dentre várias características fundamentais apresentadas por Lüdke e André (2015, p. 20), uma delas é que os estudos de caso têm por objetivo expor os variados e, por vezes, conflitantes pontos de vista existentes em uma determinada situação social. Quando o objeto ou situações estudadas podem gerar opiniões divergentes, o pesquisador busca incluir essa diversidade de opiniões no estudo, revelando também sua própria perspectiva acerca da questão.

No entanto, Gil (2002) aponta que, apesar de ser cada vez mais utilizado em pesquisas nas Ciências Sociais, o estudo de caso ainda é objeto de muitas críticas. Uma dessas críticas se refere à sua falta de rigor metodológico. Diferentemente de experimentos e levantamentos, não existem procedimentos metodológicos padronizados para a realização de estudos de caso. Isso pode levar a vieses e comprometer a qualidade dos resultados obtidos. Por isso, o autor sinaliza a importância de o pesquisador estar atento ao cuidadoso planejamento todas as etapas do estudo, desde a seleção dos casos até a coleta e análise dos dados.

Abaixo segue figura ilustrativa das etapas do estudo de caso e os cuidados, a partir da delineação apresentada por Gil (2002, p. 137-142):

Figura 4 – Etapas do estudo de caso, conforme Gil (2002)



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Gil (2017, p. 85), em se tratando da presente pesquisa, a definição da unidade-caso é de “único caso” que se refere a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc., cuja modalidade é de “caso típico”, isto é, “que tem o propósito de explorar ou descrever objetos que, em função de informação prévia, pareça ser a melhor expressão do tipo ideal da categoria.”

Em resumo, a abordagem de pesquisa qualitativa adotada neste estudo revela-se apropriada para a investigação aprofundada da experiência do Colégio Antônio Vieira na Educação para a Cidadania Global e sua relação com os itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Conforme argumentam Gerhardt e Silveira (2009), tal metodologia permite explorar significados, motivações e valores dos participantes, sem se restringir a quantificações. A ênfase na subjetividade, destacada por Flick (2009), e a inclusão das reflexões do pesquisador, contribuem para uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados. O estudo de caso, conforme delineado por Triviños (1987) e Gil (2002), fornece uma estrutura metodológica que permite uma análise detalhada e profunda de contextos específicos, revelando múltiplas perspectivas e promovendo um entendimento mais amplo das situações investigadas. A cuidadosa aplicação dessa abordagem garante resultados valiosos e significativos para a compreensão das dinâmicas educacionais em questão.

4.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso consistiu na análise de dois itinerários formativos flexíveis da 2ª série do EM do Colégio Antônio Vieira denominados “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento”. Conforme dados fornecidos pela secretaria do CAV para esta dissertação, em 2023, do total de 1056 estudantes matriculados no Ensino Médio, 320 eram estudantes da 2ª série do EM diurno. Desses, 106 optaram pela área de Humanas como Itinerário Formativo, perfazendo o público que teve acesso aos dois itinerários formativos flexíveis analisados neste estudo.⁴⁴

De acordo com o documento de implementação do Novo EM do CAV (2023), a Parte Flexível Obrigatória, alinhada com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), inclui três componentes principais: Itinerários Formativos Propedêuticos e Integrados, Eletiva Obrigatória, e Projeto de Vida. A parte diversificada do currículo do Novo EM avistou complementar e enriquecer a Formação Geral Básica (FGB), propondo ampliar, complementar e intertextualizar as disciplinas das Áreas do Conhecimento da BNCC a partir de conceitos, problematizações e experiências.

Desse modo, o colégio organizou a parte diversificada em dois grupos (p. 9):

- Flexível Obrigatória, que atende aos componentes previstos no DCRB, ofertando os Itinerários Formativos, as eletivas obrigatórias e o Projeto de Vida.
- Eletivas Magis, que corresponde aos arranjos curriculares em alinhamento com o Projeto Educativo Comum da RJE (PEC), o Projeto Político Pedagógico do colégio (PPP), as Diretrizes Curriculares da RJE e as Orientações Gerais para a construção do Novo Ensino Médio da RJE. São eletivas ofertadas em forma de trilhas de aprendizagem, projetos pedagógicos, núcleos de protagonismo estudantil, oficinas, esportes etc.

Abaixo segue figura ilustrativa da composição da carga horária do Ensino Médio do CAV em 2023, considerando a disposição com a parte flexível obrigatória:

⁴⁴ Os dados referenciados foram fornecidos pela secretaria do CAV a pedido da autora dessa dissertação, via e-mail, para composição estrita da pesquisa. Data de referência: 08/03/2023.

Figura 5 – Distribuição da carga horária do Novo EM do CAV em 2023

DISTRIBUIÇÃO GERAL DA CARGA HORÁRIA DO NOVO EM									
ORGANIZAÇÃO BNCC									
1EM			2EM			3EM			
15h semanais			15h semanais			15h semanais			
600h anuais			600h anuais			600h anuais			
1800h									
ORGANIZAÇÃO PARTE FLEXÍVEL + ELETIVAS									
	1EM			2EM			3EM		
PARTE FLEXÍVEL	COMPONENTES OBRIGATORIOS	7h semanais	280h anuais	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	7h semanais	280h anuais	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	7h semanais	280h anuais
	PROJETO DE VIDA	1h semanal	40h anuais	PROJETO DE VIDA	1h semanal	40h anuais	PROJETO DE VIDA	1h semanal	40h anuais
	ELETIVA OBRIGATORIA 1	2h semanais	80h anuais	ELETIVA OBRIGATORIA 2	2h semanais	80h anuais	ELETIVA OBRIGATORIA 3	2h semanais	80h anuais
ELETIVAS MAGIS	ELETIVA 1.1 COMPLEMENTAR BNCC	5h semanais	200h anuais	ELETIVA 2.2 COMPLEMENTAR BNCC	5h semanais	200h anuais	ELETIVA COMPLEMENTAR	---	---
	ELETIVA 1.2 APROFUNDAMENTO VESTIBULARES E MUNDO DO TRABALHO	4h semanais	160h anuais	ELETIVA 3.2 APROFUNDAMENTO VESTIBULARES E MUNDO DO TRABALHO	4h semanais	160h anuais	ELETIVA 3.1 APROFUNDAMENTO VESTIBULARES E MUNDO DO TRABALHO	14h semanais	560h anuais
	ELETIVA 1.3 AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO	2h semanais	80h anuais	AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO	2h semanais	80h anuais	AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTO	---	---
840h de parte flexível e eletivas Magis			840h de parte flexível e eletivas Magis			960h de parte flexível e eletivas Magis			
2640h									
CÔMPUTO TOTAL DO ENSINO MÉDIO									
1EM			2EM			3EM			
600h BNCC + 400h Parte Flexível + 440h Eletivas Magis = 1.440h			600h BNCC + 400h Parte Flexível + 440h Eletivas Magis = 1.440h			600h BNCC + 400h Parte Flexível + Eletivas Magis = 1.560h			
CARGA HORÁRIA TOTAL DO NOVO ENSINO MÉDIO									
4.440h									

Fonte: CAV, 2023.

O objetivo dos itinerários consiste em aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais e às Áreas de Conhecimento, consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia e a criatividade necessárias para que realizassem seus projetos de vida, promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, e desenvolver habilidades que permitissem aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. Além disso, os itinerários organizaram-se em torno dos quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo (CAV, 2023, p. 12).

A escolha dos itinerários para o presente estudo se deu a partir de uma visão ampliada das ementas e dos Registros de Atividades Semanais (RAS) dos componentes curriculares da série disponíveis em 2023, ano da implementação do Novo EM na Bahia. Também pela flexibilidade desses itinerários formativos, isto é, por serem itinerários “dependentes” da escolha dos estudantes a partir das áreas de interesse. Ademais, as características vislumbradas a partir da descrição documental destes componentes demonstram um alinhamento com os pressupostos da Educação para a Cidadania Global, conforme referencial teórico, e nos documentos orientadores da educação jesuíta.

4.2.1. Os “Itinerários Flex” do estudo

Conforme o documento de implementação do Novo EM do CAV, os Itinerários Formativos Flexíveis (“Itinerários Flex”) são compostos por componentes curriculares das áreas do conhecimento da Formação Básica Geral, propondo ampliar, complementar e intertextualizar as disciplinas das Áreas do Conhecimento da BNCC a partir de conceitos, problematizações e experiências (CAV, 2023, p. 11). Compõem a parte Flexível Obrigatória do currículo e na 2ª série EM os estudantes tiveram a oferta de Itinerários Formativos Integrados, articulando 5 horas de componentes curriculares das áreas do conhecimento comuns a todos os estudantes e 2 horas de componentes curriculares conforme a opção da área do conhecimento que o estudante escolheu. Já na 3ª Série, por exemplo, os estudantes teriam a oferta de Itinerários Formativos Propedêuticos, focando na área do conhecimento.

A figura abaixo ilustra os itinerários flexíveis por área de conhecimento disponíveis à escolha dos estudantes da 2ª série EM do CAV em 2023:

Figura 6 – Itinerários Formativos Flexíveis da 2ª série EM do CAV – 2023

Linguagens	Humanas	Naturais	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> •Linguagens e Sociedade •Language, Culture and Contemporaneity 	<ul style="list-style-type: none"> •Pensar Empodera •Sociologia do Conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> •Laboratório de Química •Laboratório de Física 	<ul style="list-style-type: none"> •Modelagem Matemática

Fonte: CAV, 2023.

A seguir, faço a descrição dos itinerários formativos escolhidos para a pesquisa disponíveis para a 2ª série EM, da área de Humanas, “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento”, conforme a análise das ementas elaboradas pelos professores.

4.2.1.1. “Pensar Empodera”

O componente curricular "Pensar Empodera" foi uma iniciativa inovadora para a 2ª série do EM. O itinerário formativo integrado com a disciplina de História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi apresentado como opção de composição da parte flexível do currículo, estimulado pela escolha do estudante a partir de suas preferências de percurso na série.

Com uma carga horária anual de 40 horas, em encontros semanais de 50 minutos, o objetivo foi desenvolver competências essenciais para a cidadania global. Conforme descrição da ementa, o itinerário utilizou uma abordagem interdisciplinar e crítica, visando promover a análise, comparações e compreensão das diferentes sociedades, movimentos sociais, conflitos culturais e estratégias de inclusão social, alinhando-se aos princípios da BNCC.⁴⁵

Sua ênfase residiu na compreensão das dinâmicas históricas e sociais que moldam as desigualdades e relações de poder, bem como na promoção da valorização da diversidade e na consciência crítica. O componente buscou abordar questões-chave, como exclusão escolar, identidade racial e relações de poder, destacando a contribuição de autores e artistas relevantes, como Lélia Gonzalez, Angela Davis e Elicida, para enriquecer o debate e fornecer perspectivas interseccionais. Ao enfatizar o respeito à diversidade e a promoção de valores éticos, "Pensar Empodera" tentou preparar os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos com consciência crítica e responsabilidade social, tornando-os agentes de mudança em uma sociedade globalizada.

Metodologias ativas, como análises de trajetórias, pesquisas, estudos de caso e debates, foram pretendidas para aprofundar o conhecimento histórico, antropológico e filosófico. As estratégias avaliativas vislumbraram atividades processuais e de intervenção sociocultural, como experimentos sociais, cartas abertas e saraus.

⁴⁵ Brasil, 2018b.

Entretanto, a realidade prática consistiu maiormente no privilégio de discussões e debates de temas concernentes à proposta do componente curricular, na busca da promoção de um pensamento crítico e reflexivo.

4.2.1.2. “Sociologia do Conhecimento”

O componente curricular "Sociologia do Conhecimento" foi oferecido na 2ª série do EM do CAV com o objetivo central capacitar os estudantes para refletir criticamente sobre as questões sociais contemporâneas, promovendo uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociopolíticas e culturais tanto no Brasil quanto na Bahia.⁴⁶ A ementa da disciplina aborda temas como diversidade social e cultural, preconceito e discriminação, cidadania e inclusão, além de ação coletiva para solução de problemas sociais, incluindo novas questões emergentes como sustentabilidade, violência e direitos das minorias.

Também com uma carga horária anual de 40 horas, em encontros semanais de 50 minutos, a metodologia do itinerário planejou integrar aulas presenciais, atividades virtuais, visitas técnicas e oficinas práticas. Avaliações contínuas, por meio de atividades individuais e coletivas, participação em sala e trabalhos interdisciplinares, visando assegurar um processo educativo holístico. O itinerário buscou desenvolver competências sociais e pensamento crítico, como também preparar os estudantes para se tornarem cidadãos globais ativos e responsáveis, aptos a enfrentar e resolver desafios sociais contemporâneos.⁴⁷

O itinerário “Sociologia do Conhecimento” concentrou-se na análise crítica do contexto sociopolítico brasileiro e baiano. Seu propósito principal foi estimular reflexões sobre os papéis e responsabilidades dos cidadãos diante dos desafios emergentes na sociedade. A estrutura curricular foi organizada em torno de cinco grandes temas, abrangendo desde a compreensão da globalização até a análise das lutas sociais e das promessas e desafios do terceiro setor.

A seguir, apresento um quadro descritivo dos itinerários formativos “flex” do estudo, com base nas suas ementas:

⁴⁶ De acordo com a ementa elaborada pelo professor que ministrou o referido “Itinerário Flex”.

⁴⁷ Idem anterior.

Quadro 4 – Descrição dos Itinerários Formativos Flexíveis do estudo

Itinerário Formativo	“Pensar Empodera”	“Sociologia do Conhecimento”
Contextualização e Estrutura	O Itinerário Integrado "Pensar Empodera" caracteriza-se por ser um componente curricular integrado pela disciplina de História, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como carga horária anual de 40h/aula, este itinerário propôs uma abordagem pedagógica que complementa, aprimora e aprofunda a aprendizagem sobre os objetos de conhecimento disciplinar apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A abordagem voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas dessa área, promovendo a afirmação de valores e uma perspectiva crítica sobre o mundo e os grupos sociais. Estimula ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, ética, socialmente justa e sustentável.	O componente curricular "Sociologia do Conhecimento" foi oferecido aos alunos da 2ª série do EM no Colégio Antônio Vieira. Com uma carga horária de uma aula semanal, o itinerário, foi ministrado no turno matutino. Inserida nos itinerários formativos 2ªEM, a disciplina teve como objetivo principal debater aspectos relevantes da questão social, permitindo reflexões sobre as competências e papéis sociais do cidadão frente aos desafios contemporâneos.
Objetivos da Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências que mobilizem conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores éticos na defesa de hábitos de boa conduta, respeito ao próximo e convivência com as realidades de diferentes povos em diversos tempos históricos. • Capacitar os estudantes na resolução de demandas complexas da vida cotidiana e no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, alcançado através do domínio de conceitos e metodologias de análise, comparação e compreensão de diferentes sociedades, suas formações e desenvolvimentos ao longo do tempo e espaço, as razões das desigualdades, conflitos e relações de poder, tanto em nível social quanto mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debater aspectos relevantes da questão social: Incentivar os alunos a refletirem sobre as competências e papéis sociais necessários para enfrentar os desafios contemporâneos. • Analisar o contexto sociopolítico brasileiro e baiano: Promover a análise crítica dos contextos sócio-políticos local e nacional, incentivando a proposição de soluções para problemáticas sociais. • Desenvolver competências sociais e pensamento crítico: Fomentar o desenvolvimento de competências sociais necessárias ao cidadão contemporâneo, além de estimular o pensamento crítico sobre a co-responsabilização pelas questões sociais.
Conteúdos Programáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico da exclusão escolar e violações ao direito à educação no Brasil. • Críticas ao determinismo biológico e compreensão sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade Social e Cultural no Mundo Globalizado. <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos sobre globalização e mundialização. - Impactos positivos e negativos nas realidades locais. • Preconceito e Discriminação

	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade racial como instrumento de valorização e empoderamento. • Grupos sociais e relações de poder. • Ampliação das liberdades civis nos séculos XIX e XX. • O corpo da mulher como objeto de opressão. • Origens do patriarcado no Brasil. • Mandonismo e patrimonialismo. • Nascimento da cidadania da mulher. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é preconceito, discriminação e estereótipos? - Discriminação positiva, igualdade e justiça social. - Risco e vulnerabilidade social. - Mínimos sociais. • Pobreza e Exclusão X Cidadania e Inclusão <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos clássicos e contemporâneos sobre cidadania: da visão de Marshall à cidadania ativa. - Direitos sociais na contemporaneidade. - Inclusão e cidadania, exclusão e “desafiliação”. - Cidadãos e consumidores. • Ação Coletiva e Solução de Problemas Sociais <ul style="list-style-type: none"> - Estado, mercado, sociedade civil e terceiro setor: aspectos históricos, conceitos, caracterização e relações público e privado. - Promessas e desafios do terceiro setor. • Temáticas Emergentes sobre a Nova Questão Social <ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade e meio ambiente. - Criança e adolescente. - Juventude. - Envelhecimento populacional. - Violência e cultura de paz. - Pessoas com deficiência. - Gênero e diversidade sexual. - Questões raciais e indígenas. - Direito das minorias.
Estratégias Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Análises de trajetórias e biografias. • Pesquisas. • Estudo de caso e resolução de problemas. • Análise fílmica. • Sala de aula invertida. • Leituras críticas e debates. • Aprofundamento de conceitos pelo pensamento histórico, antropológico e filosófico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas presenciais semanais intercaladas com atividades dirigidas no ambiente virtual de aprendizagem, além de visitas técnicas a organizações sociais e comunidades. • Oficinas práticas e teóricas utilizando filmes, casos e vivências. • Brincadeiras, fotografias, colagens, além de debates e análises de casos, proporcionando uma intervenção didática diversificada.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Processual • Experimento social na comunidade escolar • Carta aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais e coletivas realizadas em sala de aula. • Participação em sala de aula. • Trabalho interdisciplinar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sarau 	
Referências	<ul style="list-style-type: none"> • Lilia Schwarcz • Mary Del Priore • Kabengele Munanga • Silvio Almeida • Angela Davis • Lélia Gonzalez • Sueli Carneiro • Djamila Ribeiro • Simone de Beauvoir • Mano Brown • Emeicida • Spike Lee 	<ul style="list-style-type: none"> • José Murilo Carvalho • Ana Paula Brandão • Pedro Demo • Cristovam Buarque • Sérgio Buarque de Holanda

Fonte: Ementa dos Itinerários Formativos, 2023.

O Registro das Atividades Semanais (RAS), um documento institucional do CAV que detalha o planejamento docente visando guiar as atividades semanais dos estudantes, foi considerado para o estudo de caso sobre os itinerários formativos do presente trabalho. A estrutura do RAS da 2ª série do EM especificamente é uma tabela que divide os componentes curriculares em duas partes:

- 1- “FGB/Itinerário Formativo Integrado”
- 2- “Flexível – Por Área de Conhecimento”

O RAS da parte FGB está organizado por disciplinas, cada uma contendo os seguintes elementos:

- **Objetivos de Aprendizagem:** Define as metas que se espera que os estudantes atinjam ao final das atividades.
- **Objetos de Conhecimento:** Especifica os conteúdos que serão abordados em cada aula.
- **Estratégias de Ensino:** Descreve as metodologias e abordagens pedagógicas que serão utilizadas.
- **Atividades Propostas:** Lista as tarefas e exercícios que os estudantes devem realizar, tanto em sala de aula quanto como dever de casa.

Já no RAS da parte Flexível, o formato de apresentação consiste nos elementos:

- *Área (Linguagens, Humanas, Naturais ou Matemática);*
- Conteúdos;

- Estratégias/Dimensão MAFI;⁴⁸
- Atividades Propostas.

Os itinerários formativos desse estudo estão na parte denominada de Itinerários Integrados Flex, subitem da parte “Flexível – Por Área de Conhecimento”.

A fim de analisar o estudo de caso da presente pesquisa, realizei a leitura dos RAS dos 41 encontros semanais em 2023 da 2ª série do Ensino Médio, no intento de identificar padrões de proximidade com a Educação para a Cidadania Global nas descrições das atividades dos Itinerários Formativos Flex do estudo. Os resultados da análise serão discutidos no capítulo 4 desta dissertação, onde os dados serão analisados de acordo com o referencial teórico.

Assim, é possível conjecturar que tanto “Sociologia do Conhecimento”, quanto “Pensar Empodera”, que compunham os itinerários formativos flexíveis, compartilharam a missão de preparar os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade contemporânea. Enquanto “Sociologia do Conhecimento” adotou uma análise crítica do contexto sociopolítico local e nacional, “Pensar Empodera” adotou uma perspectiva mais ampla e integrada, explorando contextos históricos e socioculturais para promover uma compreensão abrangente das questões sociais e políticas contemporâneas.

A seguir, prossigo no campo metodológico da pesquisa, especificando a produção e análise dos dados.

4.3. PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Conforme Kripta, Scheller e Bonotto (2015), a produção e análise de informações ou dados em uma pesquisa podem ser realizadas de várias maneiras, dependendo dos objetivos pretendidos. Em estudos qualitativos, a busca por dados exige que o pesquisador explore diferentes caminhos, utilizando uma variedade de procedimentos e instrumentos para a constituição e análise dos dados. Os instrumentos de coleta de dados mais comuns incluem questionários, entrevistas,

⁴⁸ Para fins de sistematização e melhor ordenamento dos dados, foram desconsideradas as descrições das dimensões do MAFI (Mapa de Aprendizagens da Formação Integral) do CAV presentes na estrutura do documento, por não fazer parte das intenções de análise e foco do presente estudo. Além disso, os dados não estavam registrados no mesmo formato ou estavam ausentes, visto que cada professor preencheu o RAS de modo não padronizado, o que pode acarretar informações inconsistentes.

observação, grupos focais e análise documental. Cada uma dessas ferramentas oferece uma abordagem única para a coleta de dados e pode ser adaptado para atender às necessidades específicas deste trabalho.

Na presente pesquisa, a produção dos dados deu-se através da pesquisa documental de documentos institucionais orientadores do fazer pedagógico da comunidade educativa no ano letivo de 2023, elaborados pelo Serviço de Coordenação Pedagógica (SECOP) e docentes do EM, apresentados no subitem anterior e ilustrados na figura a seguir:

Figura 7 – Documentos da pesquisa documental

Documentos institucionais	
Ementas e planejamento pedagógicos dos itinerários formativos para 2023, da 2ª série do EM do CAV	Registro das atividades semanais (RAS), de março a outubro de 2023, da 2ª série do EM do CAV

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Kripta, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental é aquela em que as informações coletadas são exclusivamente provenientes de documentos. O objetivo dessa pesquisa é extrair informações contidas nos documentos para compreender um determinado fenômeno. Enfatizam que “O desafio desta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte.” Quando isso ocorre, há um acréscimo de detalhes na pesquisa e os dados coletados tornam-se mais relevantes e significativos (Kripta; Scheller; Bonotto, 2015, p. 243). As autoras ressaltam ainda a distinção entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, embora ambas se utilizem de documentos. A principal diferença entre elas é a fonte dos documentos: no caso da pesquisa documental, são utilizadas fontes primárias, que não receberam nenhum tipo de análise prévia. Já na pesquisa bibliográfica, as fontes utilizadas são secundárias, ou seja, toda a bibliografia já publicada sobre o tema em questão (Kripta; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244).

Lüdke e André (2015) citam Caulley (1981) para definir a finalidade da análise documental, de buscar identificar informações objetivas presentes em documentos,

utilizando questões ou hipóteses específicas de interesse como base para a pesquisa. As autoras, pautadas e algumas contribuições conceituais, ressaltam que os documentos representam uma fonte poderosa de evidências que podem sustentar as afirmações e declarações do pesquisador, além de serem uma fonte natural de informação. Eles não apenas fornecem informações contextualizadas, mas também surgem de um determinado argumento e, por sua vez, oferecem informações relevantes sobre esse argumento em particular.

Etapa metodológica importante para a pesquisa, a análise dos dados garante a interpretação dos dados coletados durante o processo de pesquisa, a fim de que se possa chegar a conclusões ou tomar decisões com base nos resultados obtidos (Gomes, 2007). Para o estudo empreendido, a análise de conteúdo vigora em função do objetivo da pesquisa. De acordo com Gomes (2007) e Bauer (2002), a análise de conteúdo é uma técnica que visa identificar padrões e temas em dados textuais ou visuais, a fim de produzir categorias e conceitos que possam ser usados para entender fenômenos sociais e culturais.

Para Bauer (2002, p. 191), a análise de conteúdo é uma técnica usada para tirar conclusões sobre um texto específico e entender como ele se encaixa em seu contexto social. Esse contexto pode ser difícil de acessar para o pesquisador, seja porque é temporal ou simplesmente difícil de alcançar. Busca, assim, ser objetiva por meio de procedimentos sistemáticos, metodologicamente explícitos e replicáveis. Isso não significa que há apenas uma interpretação correta dos textos, mas sim que o processo de análise deve seguir um conjunto de etapas bem definidas para garantir que as conclusões tiradas sejam fundamentadas em evidências claras e confiáveis (Gomes, 2007).

Podemos exemplificar as fases conforme Bardin (1977) para estruturar a análise: inicialmente, a pré-análise envolve a organização dos dados para formar o corpus da pesquisa. Segundo Bardin (1977, p. 96), "O corpus é o conjunto dos documentos considerados para aplicação dos procedimentos analíticos". Após a fase de "leitura flutuante", que consiste em estabelecer um contato inicial com os dados para captar suas mensagens primárias, os resultados brutos são tratados de modo a se tornarem significantes e válidos (Bardin, 1977, p. 101). A codificação dos dados é então realizada, transformando-os sistematicamente em unidades, que podem ser temas, palavras ou frases, como descrito por Bardin. O tratamento dos resultados inclui tanto a codificação quanto a inferência.

A pré-análise da pesquisa consistiu no ordenamento dos documentos suleadores e institucionais que iriam efetivamente compor esta fase analítica, a partir de uma leitura flutuante e pré-exame destes documentos. E, com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico que sustenta a dissertação, defini três categorias para a análise:

- Consciência Crítica
- Compreensão Intercultural
- Responsabilidade Global

Esse processo preliminar permitiu identificar unidades de sentido recorrentes e relevantes nos documentos institucionais, pois cada categoria foi escolhida por sua relevância e capacidade de captar os aspectos mais importantes do fenômeno estudado.

Após a revisão e organização dos Registros das Atividades Semanais (RAS) de acordo com as categorias estabelecidas, o próximo passo da pesquisa consistiu na codificação dos dados, onde foram aplicadas as três categorias principais para identificar exemplos e padrões que ilustrassem a integração da Educação para a Cidadania Global nos Itinerários Formativos.

4.3.1. Codificação dos dados⁴⁹

A codificação dos dados envolveu transformar as informações brutas em unidades significativas, que pudessem ser analisadas de forma sistemática. Para isso, foram seguidos os seguintes passos:

1) Realização de leitura minuciosa dos RAS, com o intuito de obter uma visão geral dos dados. Essa leitura permitiu a identificação de temas recorrentes e padrões emergentes que estavam alinhados com as categorias definidas;

⁴⁹ O trabalho completo de codificação pode ser visualizado pelo *link* <https://qr1.be/LY4L> ou pelo QR Code a seguir:



2) Identificação de unidades de significado relevantes que exemplificassem os conceitos de 'Consciência Crítica', 'Compreensão Intercultural' e 'Responsabilidade Global'. Essas unidades de significado foram anotadas e classificadas conforme a categoria a que pertenciam.

3) Agrupamento das unidades de significado identificadas de acordo com as categorias principais. Este agrupamento (feito no Excel) facilitou a visualização de padrões e a análise comparativa entre os diferentes registros.

4) Codificação de cada unidade de significado com um código específico correspondente à categoria principal. Por exemplo, trechos que ilustrassem a 'Consciência Crítica' receberam um código específico para essa categoria, enquanto aqueles que refletissem a 'Compreensão Intercultural' ou 'Responsabilidade Global' foram codificados de acordo.

Após a execução desses passos, para facilitar a codificação dos dados conforme as categorias principais estabelecidas, foram atribuídos códigos específicos a cada categoria. E foi possível estabelecer as seguintes, a partir do agrupamento:

Consciência Crítica (CC):

- CC 1: Estabelecimento de fundamentos teóricos e regras de convivência
- CC 2: Análise crítica da desigualdade racial e impacto sociocultural
- CC 3: Análise de violações de direitos humanos e sensibilização para ação cidadã
- CC 4: Reflexão sobre desigualdade de gênero e promoção da equidade
- CC 5: Participação democrática e expressão de interesses coletivos
- CC 6: Desenvolvimento de habilidades de planejamento e facilitação de discussões
- CC 7: Pesquisa colaborativa e preparação para discussões significativas
- CC 8: Avaliação crítica e reflexiva
- CC 9: Participação democrática e expressão de interesses coletivos
- CC 10: Reflexão crítica sobre as transformações do trabalho
- CC 11: Desenvolvimento de habilidades argumentativas e pesquisa colaborativa
- CC 12: Estratégia de construção argumentativa e análise crítica

- CC 13: Reflexão sobre os impactos da globalização no conhecimento e na sociedade
- CC 14: Avaliação crítica dos aspectos positivos e negativos da globalização
- CC 15: Discussão coletiva sobre o conceito de cidadania na contemporaneidade
- CC 16: Comparação dos conceitos de ação social entre Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx
- CC 17: Discussão sobre a cidadania juvenil e as etapas do projeto “Jovens que transformam”
- CC 18: Discussão sobre o impacto do consumo na cidadania e participação no espaço público
- CC 19: Exposição sobre a importância dos movimentos juvenis na transformação social
- CC 20: Discussão em grupo sobre os movimentos juvenis e a transformação social
- CC 21: Pesquisa e discussão sobre movimentos sociais juvenis
- CC 22: Reflexão escrita sobre o significado de ser cidadão atualmente
- CC 23: Pesquisa sobre as transformações no mundo do trabalho
- CC 24: Discussão histórica e crítica sobre o trabalho na sociedade ocidental
- CC 25: Discussão e elaboração de materiais sobre a diversidade do trabalho
- CC 26: Preparação e discussão de materiais sobre o mundo do trabalho
- CC 27: Discussão e avaliação das atividades sobre o mundo do trabalho
- CC 28: Reflexão sobre os fundamentos do conhecimento sociológico
- CC 29: Reflexão crítica e discussão colaborativa sobre as transformações e a realidade do mundo do trabalho

Entretanto, para a categoria principal “Consciência Crítica”, partindo da similaridade de seus focos temáticos e objetivos, e para reduzir o número a fim de facilitar a análise, as codificações foram assim reagrupadas:

- CC 1: Fundamentos teóricos e análise crítica
- CC 2: Desigualdade e direitos humanos
- CC 3: Participação democrática e cidadania
- CC 4: Movimentos sociais e transformação social
- CC 5: Trabalho e transformação sociocultural

- CC 6: Habilidades argumentativas e pesquisa colaborativa

Compreensão Intercultural (CI)

- CI 1: Reflexão sobre identidades nacionais e diversidade cultural
- CI 2: Feedback construtivo e autoavaliação
- CI 3: Preparação para debates sobre temas globais e contemporâneos
- CI 4: Análise e construção de argumentos sobre preconceito e discriminação
- CI 5: Discussão e reflexão coletiva sobre preconceito, estereótipos e racismo
- CI 6: Análise crítica e produção de reflexões sobre racismo a partir de um curta metragem
- CI 7: Exposição e argumentação coletiva sobre estereótipos e discriminação.
- CI 8: Análise de estereótipos e discriminação através de leitura fílmica
- CI 9: Seminário e discussão sobre análise do documentário "Preto no Branco"

Igualmente à categoria anterior, houve o esforço em reduzir as codificações da categoria principal "Compreensão Intercultural" por reagrupamento, sendo deste modo:

- CI 1: Reflexão sobre identidades nacionais e diversidade cultural
- CI 2: Feedback construtivo e autoavaliação
- CI 3: Preparação para debates sobre temas globais e contemporâneos
- CI 4: Preconceito, estereótipos e racismo
- CI 5: Análise de documentário e filme

Responsabilidade Global (RG)

- RG 1: Desenvolvimento de soluções para injustiças sociais
- RG 2: Engajamento com temas contemporâneos e pesquisa colaborativa
- RG 3: Investigação das formas de exclusão social e suas relações com a cidadania
- RG 4: Investigação e discussão sobre os direitos sociais na contemporaneidade

- RG 5: Planejamento de intervenções sociais pelos estudantes
- RG 6: Apresentação e discussão de intervenções sociais planejadas pelos estudantes
- RG 7: Pesquisa sobre movimentos sociais atuais

De igual modo, reduzi as codificações a fim de focar a análise nos principais temas abordados nas unidades de significado da categoria “Responsabilidade Global”, facilitando a interpretação dos dados:

- RG 1: Desenvolvimento e planejamento de soluções e intervenções sociais
- RG 2: Investigação e discussão de temas contemporâneos
- RG 3: Investigação de exclusão social e movimentos sociais

A seguir, exponho um quadro das categorias com suas sínteses:

Quadro 5 – Síntese das Categorias de Análise e Codificações Agrupadas

<i>Categoria de Análise</i>	<i>Síntese</i>	<i>Codificações Agrupadas</i>
<i>Consciência Crítica (CC)</i>	CC1: Fundamentos teóricos e análise crítica	CC 1, CC 13, CC 14, CC 16, CC 28
	CC 2: Desigualdade e direitos humanos	CC 2, CC 3, CC 4
	CC 3: Participação democrática e cidadania	CC 5, CC 9, CC 15, CC 17, CC 18, CC 22
	CC 4: Movimentos sociais e transformação social	CC 19, CC 20, CC 21
	CC 5: Trabalho e transformação sociocultural	CC 10, CC 25, CC 26, CC 27, CC 29
	CC 6: Habilidades argumentativas e pesquisa colaborativa	CC 6, CC 7, CC 8, CC 11, CC 12
<i>Compreensão Intercultural (CI)</i>	CI 1: Reflexão sobre identidades nacionais e diversidade cultural	CI 1
	CI 2: Feedback construtivo e autoavaliação	CI 2
	CI 3: Preparação para debates sobre temas globais e contemporâneos	CI 3
	CI 4: Preconceito, estereótipos e racismo	CI 4, CI 5, CI 6, CI 7, CI 8

	CI 5: Análise de documentário e filme	CI 9
Responsabilidade Global (RG)	RG 1: Desenvolvimento e planejamento de soluções e intervenções sociais	RG 1, RG 5, RG 6
	RG 2: Investigação e discussão de temas contemporâneos	RG 2, RG 4
	RG 3: Investigação de exclusão social e movimentos sociais	RG 3, RG 7

Fonte: Elaborado pela autora.

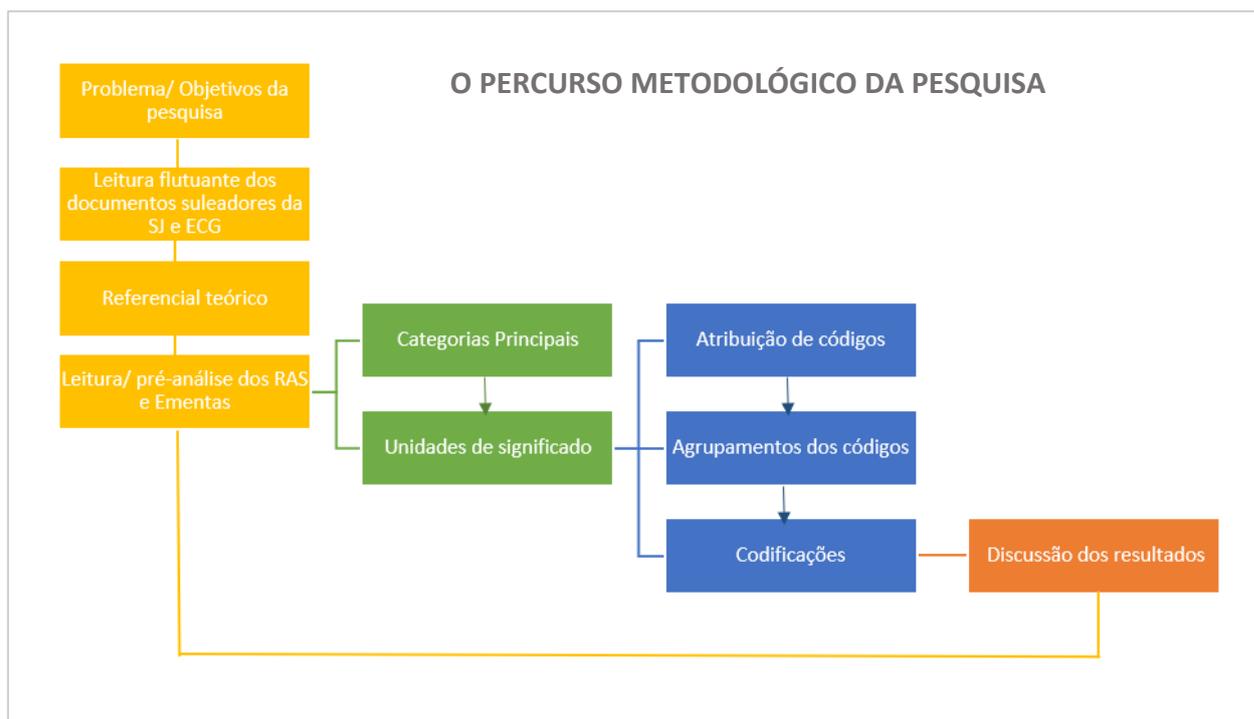
4.3.2. Discussão dos resultados

Após o procedimento de codificação, foi realizada uma análise dos achados a partir do referencial teórico de Andreotti (2010, 2014, 2015), Freire (1979, 2011, 2024), Dewey (1979, 2002), Krenak (2020a, 2020b) e outros estudiosos referenciados neste trabalho, além dos documentos suleadores do fazer educacional dos colégios jesuítas. Foi dada atenção à perspectiva dos entre-lugares (Bhabha, 1998), entendidos como espaços de interseção entre diferentes culturas, experiências e conhecimentos, promovendo um diálogo intercultural e uma compreensão mais profunda das diversas realidades sociais.

Os resultados foram discutidos à luz das categorias estabelecidas, enfatizando as implicações nas intencionalidades educativas. Serão apresentados no capítulo de análise dos resultados e na proposta de intervenção, com o intento de fornecer uma compreensão aprofundada de como a ECG pode ser considerada nos Itinerários Formativos do CAV.

A seguir, uma figura ilustrativa do percurso metodológico empreendido:

Figura 8 – Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A produção de dados seguiu as diretrizes estabelecidas na Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, preservando o princípio da ética na pesquisa.⁵⁰ Considerando a utilização de documentos institucionais, foi requerida uma carta de anuência (Apêndice A) à direção do colégio como possibilidade de amenização dos possíveis riscos da pesquisa, que podem estar ligados à exposição de informações confidenciais e de uso exclusivo da comunidade educativa.

Entretanto, ao planejar e conduzir uma pesquisa, é importante considerar tanto os riscos quanto os benefícios associados ao estudo. Como benefícios podemos elencar: a) a contribuição para a ampliação de conhecimento sobre ECG no contexto da Educação Básica; b) trazer sistematicamente às pautas de reuniões da comunidade educativa e formação continuada a relevância do tema, cerne dos documentos da Companhia de Jesus e da RJE; c) colaborar na elaboração de um plano de desenvolvimento para os estudantes, que promova o aprendizado de conhecimentos e habilidades fundamentados no respeito pelos direitos humanos, na

⁵⁰ Conselho Nacional de Saúde (CNS). **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. Disponível em https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

busca pela justiça social, na valorização da diversidade e igualdade de gênero, bem como na defesa da sustentabilidade ambiental, com o objetivo de capacitá-los para se tornarem cidadãos globais conscientes e responsáveis, no seu contexto local.

É verdade que, ao refletirmos sobre o mundo ao nosso redor e sobre como educar cidadãos globais, muitas vezes precisamos olhar além do que está imediatamente em nossa frente. Assim como os rezadores que buscam força e coragem para seguir adiante, muitas vezes dirigindo o olhar para o céu ou apertando os olhos, intuímos o horizonte. Os documentos assumem um papel orientador da prática, funcionando como bússolas para trilhar caminhos frequentemente desafiadores no que diz respeito à educação de cidadãos globais. Ao olharmos para o alto, seja em direção ao céu ou ao focarmos nossa visão internamente, compreendemos que os documentos e outros direcionamentos são o que enxergamos. Eles representam os guias para nossas intenções educativas, a missão, a visão, os valores, entre outros.

No entanto, a implementação desses direcionamentos no contexto prático tem se mostrado desafiadora, muitas vezes exigindo reflexões e considerações por parte dos diversos elementos que compõem a estrutura escolar, como um poliedro de múltiplas facetas.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é analisar, interpretar e discutir os resultados à luz das teorias referenciadas e dos objetivos da pesquisa, utilizando os dados extraídos dos Registros de Atividades Semestrais (RAS) e das ementas das disciplinas. Para isso, apresento a análise dos dados coletados, fundamentada nas categorias previamente definidas 'Consciência Crítica', 'Compreensão Intercultural' e 'Responsabilidade Global'.

Embora as atividades levantadas nos RAS e nas ementas dos itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento" não façam alusão direta ao tema global de forma detalhada, o entendimento do "Global" aqui se dá pela interconexão entre as dinâmicas locais e os desafios globais. Conforme Andreotti (2010), a educação para a cidadania global crítica não exige necessariamente uma abordagem explícita e direta de temas globais, mas sim a promoção de uma consciência crítica que permite aos estudantes compreenderem como os problemas locais estão inseridos em um contexto mais amplo de relações globais. Neste sentido, é relevante as considerações de Dobson (2005) sobre a perspectiva do "Global" ao argumentar que a capacidade de atuação global é distribuída de forma desigual, o que significa que aqueles que têm a possibilidade de agir globalmente estão, na verdade, projetando suas realidades locais como se fossem globais. Isso eleva questionamentos, segundo Andreotti (2014), com relação as bases do projeto de educação para a cidadania global, alertando para a possibilidade de que essa capacidade dominante possa perpetuar-se no poder, mesmo diante dessas desigualdades.

As atividades documentadas nos RAS, como o levantamento das formas de exclusão e a reflexão sobre cidadania, demonstram um alinhamento com a visão dos autores referenciados, influenciando os estudantes a se engajarem em lutas por equidade, ainda que os registros documentais não capturem plenamente a riqueza dessas atividades, deixando entrever o potencial de impacto dessas práticas na formação de uma cidadania global responsável.

A análise está organizada de forma a abordar cada categoria separadamente, proporcionando uma visão detalhada de como cada uma se manifesta nos documentos analisados. Em primeiro lugar, descrevo brevemente os métodos de produção de dados e a codificação utilizada. Em seguida, entrarei na análise

específica de cada categoria, fornecendo exemplos concretos e discutindo os resultados à luz de Andreotti (2010, 2014, 2015), Freire (1979, 2011, 2024), Dewey (1979), Krenak (2020a, 2020b), Bhabha (1998) e outros estudiosos relevantes referenciados nessa pesquisa. Por fim, faço uma síntese dos principais achados e uma reflexão crítica sobre as implicações dos resultados para o contexto do CAV e da ECG.

A produção de dados foi realizada através da análise documental do RAS e ementas dos itinerários formativos flexíveis da área de Humanas da 2ª série do EM do CAV em 2023. Os documentos foram cuidadosamente revisados e codificados com base nas categorias de análise estabelecidas.

Para a codificação, foi utilizado um método sistemático que envolveu a identificação e a categorização de trechos dos documentos que se alinham com as categorias de análise, configurando-se um produto técnico de processo metodológico de codificação dos dados. As codificações foram definidas com base na literatura existente e nos objetivos específicos da pesquisa.

A análise foi organizada da seguinte forma: primeiro, a categoria Consciência Crítica, onde apresento e busco interpretar o agrupamento das categorias relacionadas aos fundamentos teóricos, desigualdade e direitos humanos, participação democrática e cidadania, movimentos sociais e transformação social, trabalho e transformação sociocultural, e habilidades argumentativas e pesquisa colaborativa. Em seguida, abordo a Compreensão Intercultural, analisando a partir dos temas revelados no estudo da categoria sobre preconceito, estereótipos e racismo, reflexão sobre Identidades nacionais e diversidade cultural, preparação para debates sobre temas globais e contemporâneos, feedback construtivo e autoavaliação, análise de documentário e filme, observando uma abrangência no estímulo a uma consciência crítica e intercultural dos estudantes do CAV. Por último, a Responsabilidade Global, com a interpretação das codificações relativas à integração de temas de cidadania global na proposta e envolvimento em projetos de intervenções sobre questões sociais, onde experiências vividas, nas trocas culturais e nas reflexões críticas, podem configurar-se em espaços que se manifesta o entre-lugar.

Cada seção será composta por uma descrição e interpretação crítica relacionando os achados com as teorias relevantes. A síntese dos resultados permitirá uma compreensão integrada dos dados, evidenciando as principais contribuições da pesquisa para o contexto de um colégio jesuíta.

Em seguida, intento refletir criticamente sobre os resultados, considerando as limitações da pesquisa documental e as implicações dos achados para futuras pesquisas. Especial atenção será dada aos entre-lugares, os espaços de interseção entre as diferentes categorias, que revelam as complexas dinâmicas de interação e transformação dentro do contexto educativo do CAV, apoiada pelas contribuições de Bhabha (1998). Esses entre-lugares proporcionam uma visão mais rica e multifacetada da formação dos estudantes, evidenciando como os princípios de consciência crítica, compreensão intercultural e responsabilidade global se entrelaçam para promover uma educação integradora e inclusiva. Finalmente, apresento a Proposta de Intervenção, delineando estratégias práticas para implementar as conclusões da pesquisa em ações pedagógicas efetivas, com o objetivo de melhorar a formação dos estudantes e promover uma educação mais inclusiva e transformadora globalmente.

5.1 CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A categoria 'Consciência Crítica' desempenha um papel central na formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e atuar de maneira consciente e transformadora no mundo. Este conceito, amplamente discutido por Freire (1979), é essencial para uma educação que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação integral dos estudantes, promovendo a emancipação e a cidadania ativa.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1979, p. 22).

Nesta análise, exploro as diferentes dimensões desta categoria a partir das codificações identificadas nos Registros de Atividades Semanais (RAS) e nas ementas dos itinerários formativos estudados “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento”. Trago luz à discussão tendo por base as contribuições de Freire (1967, 1979, 2011, 2024) e Andreotti (2010, 2014, 2015) cuja perspectiva da consciência crítica concentra-se no desenvolvimento de uma compreensão profunda

e reflexiva das relações de poder, perspectivas culturais e a produção do conhecimento (Andreotti, 2014).

A primeira codificação, "Fundamentos Teóricos e Análise Crítica" (CC1), revela a importância de um embasamento teórico sólido como pilar para a construção da consciência crítica. Freire (1967) destaca que a educação deve ser uma prática libertadora, na qual os educandos são encorajados a desenvolver uma leitura crítica do mundo, pois

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. (Freire, 1967, p. 59).

Andreotti (2014, p. 64) traz a importância da literacia crítica, concebida como uma forma de leitura tanto do texto quanto do mundo, que vai além da simples distinção entre certo e errado. Ela se concentra na análise profunda das relações entre perspectivas, linguagem, poder, e práticas sociais, promovendo um compromisso crítico e reflexivo. Nesse sentido, a literacia crítica não tem como objetivo revelar verdades absolutas, mas sim criar oportunidades para que os aprendentes reflitam sobre seus próprios contextos, suposições epistemológicas e ontológicas, e considerem como esses fatores influenciam suas formas de pensar, ser, sentir e agir. A ideia central é que todo conhecimento é parcial e incompleto quando construído a partir de um único contexto ou cultura, e que, para transformar nossas perspectivas e relações, é necessário engajar-se com outras formas de conhecimento e experiências.

As ementas dos itinerários formativos almejam essa proposta ao incluir conteúdos que abordam a teoria crítica e a análise das dinâmicas sociais. "Pensar Empodera", a partir da sua ementa, está alicerçado no desenvolvimento das habilidades e competências que visam "promover a afirmação de valores de um olhar mais crítico acerca do mundo e do seu grupo social, estimulando ações que contribuam para a transformação da sociedade tornando-a mais humana ética socialmente justa e sustentável".⁵¹ Com relação a essa primeira codificação, o itinerário "Sociologia do Conhecimento", que teve por um dos seus objetivos "desenvolver competências sociais e pensamento crítico: fomentar o desenvolvimento de competências sociais necessárias ao cidadão contemporâneo, além de estimular

⁵¹ Conforme descrito na ementa do itinerário "Pensar Empodera".

o pensamento crítico sobre a corresponsabilização pelas questões sociais”, conforme exposto na ementa, mostrou especialmente esse intento ao registrar atividades que miravam estimular o pensamento crítico a partir de conceitos sociológicos. Por exemplo, algumas atividades registradas no RAS incluíram a leitura e discussão a partir dos conceitos clássicos de ação social, cidadania e de tipos de dominação weberianas, além do conceito de globalização, onde os estudantes foram estimulados a identificar as relações de poder e dominação presentes em diferentes contextos sociais.

As atividades propostas nas ementas, como debates sobre globalização e poder, encorajam os estudantes a refletirem sobre a produção do conhecimento e sua ligação com as estruturas de poder, promovendo assim uma compreensão crítica e reflexiva do mundo. Creio que tal estímulo seja fundamento para a consciência crítica, que vai além do pensamento crítico ao incorporar uma dimensão ética e política. O pensamento crítico configura-se como um dos potenciais benefícios da ECG, enfatiza Andreotti (2014). A autora complementa essa perspectiva ao propor uma educação que vá além do simples acúmulo de informações, incentivando uma análise crítica que leva em conta as complexidades e as inter-relações globais:

Meu argumento é que, se levarmos a sério o envolvimento com a globalização ou a crise social em que estamos inseridos, precisamos de mais lentes disponíveis para fazer escolhas mais bem informadas sobre que fazer nos ambientes complexos e diversos em que trabalhamos (Andreotti, 2010, p. 233).

A consciência crítica, portanto, não é apenas sobre pensar criticamente, mas também sobre entender como o conhecimento podem ser usados para a transformação social. Envolve uma compreensão das injustiças sociais, culturais e econômicas, e um compromisso com a ação para mudar essas realidades. Isso corrobora com perspectiva da educação jesuíta para a cidadania global que, por meio da reflexão crítica e comprometida sobre os desafios globais, os estudantes aprofundem o entendimento de seu papel e responsabilidade nas diversas comunidades em uma perspectiva mundial cada vez mais interconectada, solidarizando-se com outros na busca por justiça socioambiental e pela garantia dos direitos humanos (Secretaria de Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 2).

Neste sentido, a codificação "Desigualdade e Direitos Humanos" (CC 2) alinha-se à compreensão da consciência crítica como um instrumento de transformação

social. Freire (1979), argumenta que a educação deve revelar as injustiças e desigualdades presentes na sociedade, preparando os educandos para lutarem por seus direitos. Nos RAS, verifica-se essa abordagem no cronograma de atividades que exploram temas como desigualdade social, racismo, e direitos humanos. Por exemplo, uma atividade documentada no itinerário "Pensar Empodera" envolveu os estudantes em uma análise crítica de casos reais de violações de direitos humanos, além de discussões e reflexões sobre a desigualdade racial e a estratificação social no Brasil. Destaco a análise a partir do documentário "AmarElo - É tudo para Ontem" do *rapper* Emicida e do estudo de caso sobre "As Muquiranas e a violência de gênero no carnaval de Salvador", onde foram desafiados a discutir as causas e consequências dessas violações, bem como possíveis ações para combatê-las. Trata-se de uma abordagem crítica das desigualdades, incentivando os estudantes a refletirem sobre as intersecções entre direitos humanos e justiça social. Andreotti (2015) ressalta a importância de uma educação que ajude os estudantes a compreenderem as dinâmicas de opressão e a desenvolverem uma postura crítica em relação ao "moderno/colonial imaginário".

Do mesmo modo, a ementa do itinerário "Sociologia do Conhecimento" incluiu no conteúdo programático a discussão sobre preconceito, discriminação e estereótipos, juntamente com a análise de igualdade e justiça social, refletindo a preocupação central com os direitos humanos, especialmente no que diz respeito às vulnerabilidades sociais. A análise da relação entre pobreza, exclusão social e cidadania é fundamental para compreender como a desigualdade influencia o acesso aos direitos e à inclusão social. A ementa também explora as dinâmicas entre o Estado, o mercado, a sociedade civil e o terceiro setor na busca de soluções coletivas para os problemas sociais, reforçando a importância da ação coletiva na promoção dos direitos humanos e na redução das desigualdades.

De acordo com Viola (2010), Freire considera que a conquista dos direitos humanos e da democracia resulta dos embates sócio-históricos enfrentados pelas sociedades. Nesse contexto, a educação pode desempenhar um papel fundamental na afirmação histórica desses direitos, especialmente quando o ato pedagógico se estabelece como um diálogo contínuo entre educadores e educandos, mediado pelo conhecimento e direcionado à busca por uma sociedade mais democrática.

A "Participação Democrática e Cidadania" (CC 3) explora a necessidade de formação para o estímulo da ação de cidadãos críticos, capazes de participar dos

processos democráticos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. É a codificação da categoria 'Consciência Crítica' com maior número de atividades documentadas no RAS. Freire defende que a educação deve ser um processo que envolve o educando na prática democrática, capacitando-o a exercer sua cidadania de forma consciente e responsável, pois "Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa" (Freire, 2024, p. 132-133). Para Andreotti (2010), o papel do educador de mediar a capacitação dos estudantes a participarem ativamente nos processos democráticos, compreendendo as complexidades da cidadania global, é destaque neste contexto:

Em vez de fornecer uma visão normativa e universal para um mundo mais justo vejo meu papel como educadora como aquela que possibilita o surgimento de formas éticas responsáveis e responsivas de ver conhecer e se relacionar com os outros 'no contexto', como um projeto de em andamento de coautoria e copropriedade agonística (Andreotti, 2010, p. 234).

A experiência vivida se transforma em uma ferramenta pedagógica que leva os estudantes a analisarem problemas, proporcionando-lhes condições para uma participação genuína. Nos RAS, é possível constatar essa visão refletida no registro de atividades que simulam processos democráticos, como debates sobre políticas públicas, onde os estudantes são incentivados a participar ativamente e a exercer sua cidadania. A exemplo de uma atividade registrada no RAS do itinerário "Sociologia do Conhecimento", que envolveu os estudantes em um projeto de discussão sobre cidadania e juventude denominado "Jovens que transformam", consistiu em realizar debates e apresentações sobre as experiências juvenis de transformação social, culminando em uma reflexão escrita sobre o significado de ser cidadão atualmente.

As atividades sugeridas nas ementas, como debates sobre a globalização e seus impactos nas democracias locais, incentivam os estudantes a refletirem criticamente sobre a interconexão entre os contextos local e global, visando a promoção de uma cidadania crítica e informada.

"Movimentos Sociais e Transformação Social" (CC 4) aborda a importância dos movimentos sociais como agentes de mudança e como espaços para a formação de uma consciência crítica e, assim, a instigação para transformação. Nos RAS, essa codificação está intimamente ligada ao item "Participação Democrática e Cidadania", pois destaca os trabalhos dos estudantes sobre organizações e movimentos juvenis

e a transformação social pela cidadania realizados no itinerário “Sociologia do Conhecimento”, como culminância do projeto “Jovens que transformam”. Do mesmo modo, habilidades relacionadas foram sugeridas nas ementas de ambos os itinerários, nas descrições dos conteúdos programáticos a serem alcançadas pelos estudantes. Por exemplo, uma das habilidades registradas na ementa de “Pensar Empodera” de “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica”, busca estimular os estudantes a refletirem sobre o papel dos movimentos sociais na luta por direitos e na transformação social.⁵² Todavia, apesar da habilidade citada no RAS do “Pensar Empodera”, não há um registro de atividade específica do trabalho realizado para esse intento no RAS.

Freire (2024, p. 74-75) enfatiza que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

As intenções educativas expressas nos RAS e nas ementas dos itinerários formativos, ao incentivarem a reflexão crítica sobre o papel dos movimentos sociais na transformação social, corroboram significativamente com o que é enfatizado por Freire. O autor defende a necessidade de uma postura ativa, onde o sujeito, ao constatar a realidade, se torna capaz de intervir nela, agindo para promover mudanças. Embora a pesquisa documental ofereça um panorama valioso das intenções educativas, a ausência de dados empíricos limita a compreensão mais profunda de como essas intenções se concretizam na formação da consciência crítica dos estudantes. Ainda assim, as diretrizes pedagógicas propostas refletem um alinhamento coerente com a visão freiriana de educação como prática de liberdade e transformação.

⁵² Conforme descrito no Quadro 4 “Descrição dos Itinerários Formativos Flexíveis do estudo” da presente dissertação (p. 59-61).

"Trabalho e Transformação Sociocultural" (CC 5) é o item da categoria 'Consciência Crítica' que explora a relação entre o trabalho, a educação e a transformação da sociedade. Nos documentos institucionais dos dois itinerários pesquisados a temática foi relevante, evidenciada com o registro de habilidades a serem alcançadas e atividades como ciclo de debates e trabalhos em equipes para incentivar os estudantes a refletirem criticamente sobre o papel do trabalho na transformação sociocultural. No itinerário "Sociologia do Conhecimento" por exemplo, foram registradas atividades sobre discussão das formas do trabalho no mundo contemporâneo, modos de produção e mundo de trabalho bem como apresentação em equipes sobre as formas do trabalho conforme os modos de produção. A partir daí foi registrado a montagem de um ciclo de debates com questões elaboradas pelos estudantes. Já em "Pensar Empodera" houve registro de atividades de levantamento de dados pelos estudantes sobre a realidade do mundo do trabalho, a partir da exposição da história e transformação da concepção de trabalho humano.

As atividades sugeridas nas ementas apontam caminhos de reflexão que são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o trabalho e a transformação sociocultural. Indicam uma intencionalidade em promover uma educação que não apenas informa, mas também engaja os estudantes na análise crítica das estruturas sociais e econômicas que moldam o mundo contemporâneo. Ao incluir debates, tarefas em grupos, e investigações sobre essa realidade, os itinerários buscam romper com uma educação meramente instrumental, que apenas prepara para o mercado, e avançar para uma formação que questiona e reconfigura o papel do trabalho na sociedade.

Freire (1967) evidencia que uma educação verdadeiramente crítica e transformadora não se trata de alguém "ensinando", mas sim de um processo em que as pessoas se capacitam mutuamente em comunhão. Essa educação promove o movimento da transitividade ingênua para a transitividade crítica, ampliando a capacidade coletiva de compreender e responder aos desafios do seu tempo. É nesse movimento conjunto, de construção compartilhada, que os sujeitos fortalecem suas consciências e se tornam capazes de resistir aos irracionalismos e às forças que perpetuam as desigualdades sociais. Nesse contexto, as atividades documentadas nos itinerários refletem uma preocupação em equipar os estudantes com ferramentas cognitivas e críticas para que possam intervir de maneira consciente na transformação sociocultural.

Andreotti (2010), ao abordar as dinâmicas de poder que sustentam as desigualdades globais, acrescenta uma dimensão crucial à reflexão sobre o papel da educação: a necessidade de questionar as estruturas coloniais e pós-coloniais que continuam a influenciar a distribuição desigual da riqueza e do trabalho. As atividades propostas nos itinerários, que incluem a análise crítica do mundo do trabalho e suas transformações, dialogam com essa perspectiva ao incentivar os estudantes a desconstruírem as narrativas dominantes e a refletirem sobre as implicações das relações de poder em contextos locais e globais. Essa abordagem conecta-se diretamente ao desenvolvimento da consciência crítica, conforme delineado por Freire (1979), ao promover não apenas uma compreensão crítica das dinâmicas sociais, mas também a capacidade de reconhecer e desafiar as desigualdades estruturais.

No entanto, a eficácia desses esforços depende de sua implementação prática e da capacidade dos educadores de facilitar um verdadeiro engajamento crítico. As evidências desse fazer precisam ser observadas na forma como os estudantes são levados a elaborar questões, a partir de suas investigações, e a se envolverem em debates que os desafiam a refletir profundamente sobre a função do trabalho na sociedade e sobre suas próprias posições dentro das dinâmicas de poder. Assim, ao mesmo tempo que os documentos institucionais expressam uma evidente intenção de promover a consciência crítica e a transformação sociocultural, é essencial que essas atividades sejam conduzidas de maneira a realmente destacarem aos estudantes suas capacidades de questionar e transformar as estruturas existentes.

A codificação "Habilidades Argumentativas e Pesquisa Colaborativa" (CC 6), por fim, configura-se essencial para a promoção do diálogo, da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento e as ementas dos itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento" reforçam a importância dessas habilidades ao incluir atividades focadas em pesquisa colaborativa e argumentação crítica. Maiormente evidenciado no RAS do itinerário "Pensar Empodera" com o conteúdo programático "Temas transversais emergentes da contemporaneidade e significativos para uma formação em cidadania global" os estudantes foram incentivados a trabalhar em grupos para pensar, pesquisar e propor intervenções, no desenvolvimento de habilidades argumentativas e pesquisa colaborativa. Este tipo de atividade não apenas desenvolve as habilidades argumentativas e de pesquisa dos estudantes, mas também os envolve em processos de transformação social, alinhando-se com a visão de Freire (2024):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? (Freire, 2024, p. 32).

A despeito do enfoco na pesquisa documental, os itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento" visam oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam essas habilidades em um ambiente de aprendizado que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

A categoria "Consciência Crítica", portanto, mostra-se fundamental na construção de uma educação que transcenda a mera transmissão de informações, buscando formar cidadãos que possam compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem, o que corrobora com o enfoque da Companhia de Jesus de reconhecer e enfatizar o seu potencial de rede educacional para oferecer uma formação para a cidadania global, onde os estudantes tenham a oportunidade de aprofundar sua consciência sobre o seu lugar e responsabilidade, desenvolvendo sua identidade em um mundo cada vez mais interconectado (Secretariado de Educação da SJ, 2019). De igual modo, a Companhia de Jesus defende que "[...] a cidadania global, se assumida com a responsabilidade, deve chegar até o currículo e o plano de estudos, até a cultura escolar e a pedagogia, porque nos faz ter outro olhar, nos faz fazer as coisas de maneira diferente (Mesa, 2021, p. 56).

Esse compromisso com uma cidadania global alinhada à consciência crítica ressoa com o que Andreotti (2014) enfatiza sobre a necessidade de uma educação voltada à análise profunda das estruturas de poder e desigualdade. Para a autora, a literacia crítica é essencial para que os estudantes possam compreender as raízes históricas e culturais das injustiças globais e, assim, assumir uma responsabilidade ética informada. Andreotti alerta para os riscos de uma abordagem *Soft*, que reproduz paternalismos e relações de poder desiguais, focando apenas na sensibilização moral e em ações caritativas, sem questionar as causas estruturais dos problemas. Em contrapartida, a abordagem *Critical* propõe uma pedagogia que promova o diálogo, a reflexão crítica e a construção de soluções mais justas e autônomas. Tal perspectiva alinha-se à proposta da Companhia de Jesus de fomentar uma formação integral, onde os estudantes desenvolvam não apenas competências, mas também o senso

de responsabilidade para com o outro, em um mundo interdependente e repleto de desafios éticos.

Ao longo da análise, evidenciei como os itinerários formativos estudados, “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento,” incorporam essa visão ao promover uma perspectiva que incentiva a reflexão crítica sobre identidades, poder, e justiça social, aspectos centrais na obra de Freire e Andreotti, em diálogo com a proposição da educação na Companhia de Jesus. No entanto, muito embora as intenções educativas expressas nas ementas e registros de atividades semanais apontem para uma educação transformadora, a concretização dessas intenções requer um compromisso contínuo com práticas que realmente engajem os estudantes em um processo de conscientização ativa e crítica. Isso implica não apenas fornecer conteúdo teórico, mas também criar espaços para que os estudantes questionem, debatam e proponham soluções para as questões sociais contemporâneas. Assim, para que a consciência crítica se efetive como prática transformadora, é essencial que as atividades propostas nas ementas sejam conduzidas de modo a dialogar com a realidade dos estudantes e assim torná-los capazes para reconhecer os desafios e intervirem de maneira informada e significativa na sociedade, alinhando-se com a visão freiriana de educação como um ato de liberdade e transformação social.

5.2 COMPREENSÃO INTERCULTURAL

Considerando a "Compreensão Intercultural" uma categoria inerente à contribuição no desenvolvimento de indivíduos capazes de navegar e atuar em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, no contexto educacional, esta categoria não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural, mas envolve uma reflexão crítica sobre as identidades nacionais, desconstrução de preconceitos e estereótipos, e preparação para o diálogo intercultural.

A interculturalidade, conforme Walsh (2019), emerge como um conceito enraizado em práticas e pensamentos dos movimentos indígenas da América Latina, em particular no Equador. Diferentemente do multiculturalismo, que muitas vezes se limita ao reconhecimento superficial da diversidade, a interculturalidade é compreendida como um paradigma "outro", concebido para transcender os limites da modernidade e da colonialidade. Este conceito promove uma lógica de transformação estrutural, política e epistêmica, articulando saberes diversos a partir da diferença

colonial, mas sem se limitar a ela. É uma mudança profunda que questiona o domínio do conhecimento tradicional e busca criar, de forma colaborativa, novos caminhos para a sociedade, valorizando a descolonização e as cosmovisões indígenas.

Neste sentido, Pe. Arturo Sosa, no JESEDU-Rio 2017, enfatizou:

Embora o conceito de “cidadania global” esteja em processo de construção, nossa educação deve ser nele um ator criativo. Nossa presença em tantos lugares e culturas do mundo permite-nos criar e pleitear propostas de formação para uma visão intercultural do mundo em que todos, no qual todos os seres humanos e seus povos, são possuidores de uma “cidadania global”, em que estão ligados direitos e deveres, para além da sua própria cultura, dos nacionalismos e dos fanatismos políticos ou religiosos que impedem o reconhecimento da nossa irmandade radical (Sosa, 2017 *apud* Secretaria de Educação da SJ, 2019, p. 2).

Ou seja, a educação jesuíta deve atuar como um agente transformador, capaz de promover a conscientização e o engajamento dos estudantes em uma cidadania que transcenda fronteiras culturais e políticas, na responsabilidade de formar indivíduos capazes de reconhecer e respeitar a diversidade, enquanto desenvolvem uma consciência crítica que os capacite a agir de maneira responsável e solidária em um mundo interconectado.

Para compreender essa dimensão na realidade do CAV, partindo dos itinerários formativos do estudo, esta análise aborda as diferentes dimensões da categoria "Compreensão Intercultural" a partir das codificações identificadas nos RAS e nas ementas dos itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento", e apoia-se nos referenciais teóricos de Freire (2024), Andreotti (2010, 2015) e Krenak (2020a, 2020b).

A codificação "Reflexão sobre Identidades Nacionais e Diversidade Cultural" (CI 1) destaca a importância de promover um entendimento crítico sobre as diferentes culturas e identidades que compõem a sociedade global. Nos RAS, essa reflexão é promovida através de uma atividade registrada no itinerário "Pensar Empodera" que incentiva os estudantes a explorarem suas próprias identidades culturais e a reconhecerem as contribuições das diversas culturas para a formação da sociedade brasileira a partir da apresentação e análise da introdução do livro “O Sequestro da independência: uma história da construção do mito do Sete de Setembro” (Lima Jr., Schwarcz, Stumpf, 2022) cujo título é “Quando uma nação se imagina a partir de um quadro”. O texto oferece uma abordagem crítica sobre a construção das identidades nacionais, questionando as narrativas hegemônicas que frequentemente invisibilizam

a contribuição de grupos marginalizados.⁵³ A análise do documento, conforme descrito no RAS, promoveu a ampliação temática a partir dos repertórios pessoais dos estudantes, estimulando uma compreensão mais profunda da complexidade e pluralidade da identidade brasileira. O debate gerado a partir do texto colaborou para a compreensão de como a arte, especificamente a obra de Pedro Américo, muitas vezes reforça ou questiona essas narrativas históricas, possibilitando uma reavaliação crítica do papel que a cultura visual desempenha na formação das identidades nacionais.

Andreotti (2010) enfatiza a importância de uma educação que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que também equipe os estudantes para lidarem com as tensões e conflitos que surgem no encontro entre diferentes culturas e suas desigualdades.⁵⁴ A autora argumenta que a sociedade deve ser concebida onde múltiplos discursos coexistem, sem que nenhum deles possua a legitimidade dominante que as grandes narrativas de progresso e emancipação reivindicaram durante a modernidade.

Krenak (2020a), por sua vez, alerta para o risco de uma visão de mundo única que ignora a riqueza das culturas tradicionais e indígenas, propondo um entendimento que valorize essas perspectivas. É interessante pensar nesse sentido, uma vez que a verdadeira transformação social requer a integração de diferentes saberes e cosmovisões, promovendo um diálogo enriquecedor e possibilitando um aprendizado que respeite e amplifique as contribuições das culturas tradicionais, também constituintes das nossas identidades nacionais.

Por "Feedback Construtivo e Autoavaliação" (CI 2) entendo a importância de práticas que incentivem os estudantes a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a desenvolverem habilidades de autoavaliação. Essa interpretação foi elaborada essencialmente a partir da atividade abrangente proposta do conteúdo programático do itinerário "Pensar Empodera" denominado "Temas transversais emergentes da contemporaneidade e significativos para uma formação em cidadania global", no qual a atividade proposta visou estimular os estudantes a avaliar e dar o feedback para as

⁵³ ALMEIDA, Rodrigo Estramano de. Resenha do livro O sequestro da independência: uma história da construção do mito do Sete de Setembro", de Carlos Lima Junior, Lília Schwarcz e Lúcia K. In: **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.15, n.44, p. 167-170, maio-agosto 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/59651/40817>. Acesso em: 12 ago. 2024.

⁵⁴ Conforme citado na p. 35 do capítulo 2, Referencial Teórico.

equipes de trabalho sobre os pontos positivos e os pontos a melhorar do que foi mais significativo do conteúdo apresentado, seguida da autoavaliação da equipe. Tal conteúdo registrado já foi mencionado em outra codificação.⁵⁵

A partir da contribuição de Freire (2024), que propõe aos educadores a perspectiva do diálogo com os estudantes, atrelando os saberes curriculares às suas experiências sociais, é possível interconectar essa categoria com a análise já realizada. A prática de feedback construtivo e autoavaliação não apenas promove a reflexão crítica sobre o aprendizado individual e coletivo, mas também fortalece a conexão entre os saberes curriculares e a realidade sociocultural dos estudantes, transcendendo o verbalismo docente e criando um espaço de diálogo transformador. Compreendo que, ao estimular os estudantes a avaliarem o próprio desempenho e a fornecerem feedback aos colegas, a atividade não se limita a desenvolver habilidades acadêmicas como também envolve os estudantes em um processo de conscientização sobre como suas experiências socioculturais influenciam e são influenciadas pelos conteúdos discutidos. Esse exercício de reflexão crítica proporciona meios para o estímulo de cidadãos mais conscientes e capazes de questionar as estruturas sociais que os cercam, integrando teoria e prática de maneira transformadora. Assim, a análise dos conteúdos e atividades que estão inseridos nas categorias de "Feedback Construtivo e Autoavaliação" complementa e se inter-relaciona com a análise sobre "Habilidades Argumentativas e Pesquisa Colaborativa," ambas enfatizando a importância de atividades que promovam a construção coletiva do conhecimento e o engajamento crítico dos estudantes.

Assim, alinhando-se à perspectiva crítica da ECG proposta por Andreotti (2010), que questiona os projetos normativos "universais" fundamentados em visões de progresso, humanidade ou conhecimento que frequentemente ignoram outras interpretações igualmente válidas sobre conceitos como democracia, liberdade, direitos e justiça, podemos entender que uma sociedade que não leva em conta a pluralidade de discursos não pode reivindicar uma legitimidade dominante. Para Andreotti, a educação precisa estimular os estudantes para interagir de forma crítica em um mundo globalizado, promovendo um compromisso com as questões e perspectivas globais e estabelecendo uma relação ética com a diversidade. Isso implica em imprimir valores e relacionar conteúdos e habilidades que permitam aos

⁵⁵ Conforme análise da codificação "Habilidades Argumentativas e Pesquisa Colaborativa", da categoria Consciência Crítica, pág. 88 da dissertação.

estudantes, a partir do que é normativo e legitimado, abordar as injustiças e construir bases de diálogo mais equitativas, reconhecendo a necessidade de uma alteridade radical. Reconhecer que somos parte do problema e parte da solução é fundamental para essa abordagem (Andreotti, 2014).

Essa perspectiva crítica está em sintonia com a visão de Krenak (2020b), onde enfatiza a importância de repensar nossas relações com a natureza e com os outros a partir de uma perspectiva autóctone e ecológica. Krenak argumenta que o pensamento moderno, com sua visão utilitarista e extrativista do mundo, está na raiz das crises contemporâneas e da opressão das culturas e ecossistemas. O autor propõe uma reavaliação radical dos nossos valores e práticas, destacando a necessidade de ouvir e integrar as perspectivas dos povos originários que possuem uma visão mais harmoniosa e sustentável da existência.

Definitivamente não somos iguais e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como um constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora só foi uma maneira de homogeneizar e tirar a nossa Alegria de estar vivos (Krenak, 2020b, p. 33).

Portanto, ao integrar essas perspectivas na análise das atividades de Feedback Construtivo e Autoavaliação, vemos uma conexão entre o desenvolvimento de habilidades críticas e a construção de uma consciência crítica que não apenas questiona as narrativas dominantes, mas também busca transformar as relações de poder e promover uma justiça mais ampla. Isso não só aprimora as habilidades acadêmicas dos estudantes, mas também os envolve em um processo de reflexão sobre sua própria posição e impacto dentro de um mundo global complexo e desigual. Assim, essas atividades configuram-se fundamentais para fomentar uma educação que promova a consciência crítica e a capacidade de agir de maneira ética e transformadora no contexto global.

Em "Preparação para Debates sobre Temas Globais e Contemporâneos" (CI 3) é sublinhada a importância de preparar os estudantes para participarem de discussões sobre os grandes desafios globais da atualidade. Andreotti (2010) argumenta que a educação deve capacitar os estudantes para compreenderem as dinâmicas globais e para participarem ativamente nos debates que moldam o futuro

da sociedade: “[...] A educação precisa ser projetada de forma a reconhecer a complexidade, contingência (dependência do contexto), perspectivas múltiplas e parciais e relações de poder desiguais” (Andreotti, 2010, p. 241).

Nos RAS, essa preparação é elevada através de atividades que estimulam pesquisa e simulam debates sobre temas contemporâneos. Especificamente, uma atividade do itinerário “Pensar Empodera”, faz menção à experiência de simulação da ONU, onde a atividade proposta foi de pesquisa e criação de argumentação favorável e contrária às temáticas levantadas e debatidas pela turma, o que coaduna, a meu ver, com as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, registradas na ementa, “Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história” e “Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades”. Ao fomentar a análise crítica de conflitos e a relação entre cidadania e democracia, conforme registrado na ementa da disciplina, essas atividades promovem um aprendizado ativo e contextualizado.

A codificação "Preconceito, Estereótipos e Racismo" (CI 4) é crucial para a compreensão crítica das dinâmicas de poder e opressão presentes na sociedade. Nos RAS, essa reflexão é promovida através de atividades que abordam diretamente os temas de preconceito e racismo, incentivando os estudantes a confrontarem suas próprias percepções e a se engajarem em discussões sobre como combater essas injustiças. As ementas dos itinerários "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento" incluem módulos que abordam as questões de preconceito e racismo de maneira crítica e reflexiva. No itinerário “Sociologia do Conhecimento”, por exemplo, conforme descrito na ementa, o módulo denominado “Preconceito e discriminação”, visa a compreensão de: preconceito, discriminação e estereótipos; discriminação positiva, igualdade e justiça social; risco e vulnerabilidade social; mínimos sociais. Um exemplo de atividade documentada no RAS desse itinerário envolve discussão em sala de aula sobre o racismo estrutural no Brasil, a partir dos conceitos de preconceito, estereotipia e racismo, seguida da análise em grupo do curta metragem “Preto no Branco”.⁵⁶

⁵⁶ Documentário de 2017, direção de Valter Rege. O enredo conta sobre um garoto negro, de periferia, que é acusado de ter roubado a bolsa de uma mulher branca, de classe média. Não há evidências de que foi ele, mas a vítima o acusa, de forma convicta. Também de forma convicta o protagonista afirma não ser ladrão. Informações extraídas de matéria no site Mundo Negro, de agosto de 2017, cujo título é “Preto no Branco – os perigos de ser negro no Brasil”. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/preto-no-branco-sobre-os-perigos-de-ser-negro-no-brasil/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

Designadamente sobre essa atividade fílmica, foi estabelecida para a categoria estudada: "Análise de Documentário e Filme" (CI 5). Este aponta para a importância de explorar o uso de recursos audiovisuais como ferramentas para promover a compreensão intercultural e a reflexão crítica. No RAS, foi abordada como atividade proposta um seminário dos grupos sobre o documentário referido, que consolida a análise coletiva e o debate sobre a temática apresentada, permitindo que os estudantes discutam diferentes perspectivas culturais e sociais. Ao envolver os estudantes em um processo reflexivo e colaborativo, o seminário atua como um espaço que contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e da compreensão intercultural, alinhando-se com um dos objetivos da ementa do itinerário: "Debater aspectos relevantes sobre a questão social, possibilitando reflexões sobre as competências e papéis sociais do cidadão frente aos desafios da contemporaneidade".

Contudo, os estudantes precisam ter meios disponíveis nos ambientes educacionais para estimular o reconhecimento das dinâmicas de poder que sustentam o racismo e outras formas de opressão, na promoção de uma postura crítica e ativa contra essas injustiças. Neste sentido, Freire (2024) argumenta que "Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (Freire, 2024, p. 37).

Andreotti (2015) e Krenak (2020b) contribuem para discussão de como o racismo e a discriminação estão profundamente enraizados no imaginário global moderno/colonial, que promove a supremacia branca. Andreotti (2015) critica as formas como a educação global muitas vezes perpetua essas desigualdades, ao reproduzir narrativas eurocêntricas que marginalizam conhecimentos e culturas não ocidentais⁵⁷. Krenak (2020b), por sua vez, ressalta como essa visão de mundo colonial, que privilegia o progresso e a racionalidade ocidentais, desvaloriza e oprime

⁵⁷ De acordo com Andreotti (2015), essas narrativas eurocêntricas incluem a ideia de que o progresso está atrelado ao avanço da ciência e tecnologia ocidentais, colocando as culturas não ocidentais como atrasadas ou carentes. Elas também se manifestam na crença de que as sociedades ocidentais possuem soluções universais para os problemas globais, reforçando uma divisão hierárquica entre os que "detêm" o conhecimento e os que "precisam" de ajuda, perpetuando assim uma lógica colonial de superioridade cultural e paternalismo.

os modos de vida indígenas (e afrodescendentes), perpetuando a violência histórica contra esses povos.

A partir desses autores é possível afirmar que, para superar essas estruturas de poder, é necessário desconstruir as narrativas dominantes e promover uma educação que valorize a diversidade cultural e epistemológica, reconhecendo a dignidade e o valor intrínseco de todas as culturas e formas de vida, fazendo-se imperativo uma “atitude de vigilância e compaixão permanentes” (Andreotti, 2015). Ou seja, implica estar sempre em atenção às dinâmicas de poder e discriminação que emergem nas interações cotidianas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, promovendo a empatia, o respeito pela diferença e a ação consciente na construção de uma sociedade mais equitativa. Essa desconstrução demanda um constante processo de autocritica e sensibilidade para as desigualdades que permeiam as relações sociais, culturais e políticas. Para Freire (2024), isso ocorre principalmente a partir do reconhecimento do poder transformador da educação, fundamentado no diálogo como uma atitude conjunta e recíproca na relação entre estudante e professor:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e de quando em vez de acordo com o momento tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente [...]. 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 na história. (Freire, 2024, p. 132-133.)

Isso significa reconhecer não apenas as falhas e limitações das práticas educacionais tradicionais, mas também a responsabilidade coletiva de cultivar uma educação comprometida com a justiça social e a transformação das estruturas opressoras.

A ECG está intrinsecamente ligada à discussão sobre racismo, preconceito e discriminação, uma vez que se propõe a desafiar as hierarquias de poder, que sustentam as desigualdades raciais e culturais, incentivando uma visão de mundo que reconhece e valoriza as múltiplas identidades e perspectivas (UNESCO, 2015). As atividades analisadas dos itinerários formativos “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento”, como a análise fílmica, o seminário, as discussões sobre preconceito e racismo, demonstram um compromisso com a construção de uma proposição educativa que vai além do reconhecimento superficial da diversidade, o que pode

incentivar os estudantes a compreenderem e refletirem criticamente sobre essas questões, na luta contra o racismo e a discriminação, buscando assim promover a compreensão da importância da desconstrução das narrativas hegemônicas que perpetuam as desigualdades e opressão.

No contexto educacional e social brasileiro, portanto, ser "intercultural" implica uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder e conhecimento que historicamente marginalizaram certas culturas, especialmente as indígenas e afrodescendentes. A interculturalidade, portanto, não é uma prática de integração superficial, mas uma prática que busca transformar as relações sociais e políticas, respeitando e incorporando as diferentes formas de saber e viver, enquanto desafia os estereótipos e preconceitos que sustentam a colonialidade. Essa perspectiva exige um compromisso com o diálogo genuíno, a construção coletiva de saberes e uma ação contínua pela justiça social e epistemológica.

Contudo, para uma análise mais abrangente e representativa, futuras pesquisas podem considerar as perspectivas dos estudantes e professores sobre as atividades e temáticas abordadas, fortalecendo a análise e promovendo uma visão ainda mais abrangente e integrada sobre os desafios e oportunidades na construção de uma educação verdadeiramente intercultural.

5.3 RESPONSABILIDADE GLOBAL

A categoria "Responsabilidade Global" desempenha um papel essencial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados em questões que transcendem fronteiras nacionais, abordando desafios globais de maneira ética e sustentável. Para a UNESCO (2015, p. 3), a ECG em suas dimensões conceituais fundamentais visa que os alunos adquiram conhecimentos, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, reconhecendo a interdependência entre países e populações. Além disso, é essencial que demonstrem empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade, agindo de maneira eficaz e responsável em contextos locais, nacionais e globais, com o objetivo de promover um mundo mais pacífico e sustentável. No contexto da educação jesuíta, esse compromisso com a cidadania global se insere em uma tradição que valoriza a formação integral e a justiça social, promovendo uma reflexão profunda sobre as responsabilidades éticas em um mundo interconectado (Secretaria da Educação da SJ, 2019). Essa perspectiva,

ancorada nos princípios da educação para o serviço e a justiça, ressoa com a noção de entre-lugares de Bhabha (1998), onde o aprendizado se dá nos espaços de encontro e negociação entre culturas, identidades e saberes diversos. Ao educar para a cidadania global, entendo que a educação jesuíta busca preparar os estudantes para navegar nesses entre-lugares, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacite a agir com responsabilidade em face das complexidades e desigualdades do mundo atual.

Esta categoria, alinhada às ideias de autores como Andreotti (2014) e Dewey (1979), centra-se na necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para entenderem e atuarem sobre as complexas interações entre os contextos locais e globais, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Neste item, analiso como as codificações “Desenvolvimento e planejamento de soluções e intervenções sociais”, “Investigação e discussão de temas contemporâneos” e “Investigação de exclusão social e movimentos sociais” são tratadas nos Registros de Atividades Semanais (RAS) e nas ementas dos itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento", à luz das perspectivas teóricas desses autores.

O primeiro, "Desenvolvimento e Planejamento de Soluções e Intervenções Sociais" (RG 1), trata-se das atividades dos itinerários formativos estudados que refletem a necessidade de equipar os estudantes para se engajarem ativamente na criação de soluções para os problemas sociais que afetam suas comunidades e o mundo. Nos RAS, essa codificação é evidenciada em atividades que envolvem os estudantes em projetos de intervenção social. Um exemplo documentado do itinerário “Pensar Empodera” inclui a criação de um plano de intervenção temático na escola sobre a equidade nas relações de gênero, por equipes, a partir de uma sensibilização fílmica e discussão sobre a construção da masculinidade em nossa sociedade. Já no itinerário “Sociologia do Conhecimento”, o registro da atividade proposta foi de elaboração de planos de intervenções sobre problemas sociais para ação na sociedade civil, criados por grupos, como conclusão do projeto “Jovens que transformam” e a temática da cidadania.

Tais perspectivas de ação refletem o que Andreotti (2014) destaca, sobre a importância de uma educação que vá além do simples conhecimento sobre os problemas globais, promovendo uma consciência crítica que leva à ação transformadora. Ao trazer a perspectiva da ECG Crítica, Andreotti (2014, p. 64)

defende que o objetivo não é impor um conjunto de valores ou ações específicas, mas sim criar um espaço educativo onde os estudantes possam se sentir seguros para explorar, analisar e experimentar diferentes perspectivas e formas de entender o mundo. Essa abordagem coloca ênfase na análise crítica da produção histórica do conhecimento e do poder, incentivando os estudantes a tomarem decisões mais informadas. A autora enfatiza que o processo de aprendizagem deve ser ético, respeitando o direito de cada indivíduo de criar seus próprios entendimentos e valores, em vez de impor um conjunto único de significados ou comportamentos.

Dewey (1979), por sua vez, defende a necessidade de a aprendizagem ser experiencial e orientada para a ação, devendo estar intrinsecamente ligado à experiência e à vivência dos estudantes para que seja significativo e produtivo:

Pois basta lembrarmos-nos daquilo que se considera, às vezes, nas escolas, como aquisição de conhecimentos, para se ter acordo de sua falta de relações frutíferas com a experiência possuída pelos estudantes — e da amplitude com que se parece acreditar que constitui conhecimento a mera apropriação da matéria armazenada em livros. Embora a matéria aprendida constituísse conhecimentos verdadeiros para aqueles que os descobriram e de cuja experiência eles faziam parte, nada há na mesma que a converta em conhecimentos para os discípulos. Se a matéria não frutificar na própria vida do indivíduo, o mesmo seria ensinar-se coisas sobre o planeta Marte ou sobre qualquer país do mundo das fantasias (Dewey, 1979, p. 376).

A educação, portanto, se configura um processo de empoderamento e respeito mútuo, ao invés de um mecanismo de imposição de ideias. No entanto, a carência dos registros sobre a especificidade dos temas trabalhados efetivamente permite apenas vislumbrar quão rica pode ser a experiência de elaborar propostas de intervenções, estimulando ações que contribuam para o engajamento e compreensão da corresponsabilização pelas questões que afetam a sociedade.

A codificação "Investigação e Discussão de Temas Contemporâneos" (RG 2) sublinha a importância de cativar os estudantes para a análise crítica dos desafios atuais que afetam a sociedade global. Neste sentido, Dewey (1979) acredita que o aprendizado deve envolver não apenas a recepção passiva de informações, mas também a oportunidade de os estudantes colocarem suas ideias em prática, testando-as e explorando o que podem realizar com os recursos disponíveis: "O ciclo total das atividades do aluno exige oportunidades para a investigação e a experimentação, para tentar realizar as suas ideias sobre as coisas, e descobrir o que poderá fazer com os materiais ou recursos disponíveis" (Dewey, 1979, p. 333). Nos RAS e nas ementas,

essa perspectiva diz respeito ao engajamento com temas contemporâneos e pesquisa colaborativa, a partir das atividades propostas que intentam estimular a pesquisa e levantamento de dados e materiais que sirvam de aporte teórico para as discussões sobre temas da contemporaneidade pelos próprios estudantes.

Esse entendimento evidencia a necessidade de um ambiente educacional dinâmico, seguindo a perspectiva de Dewey o qual enfatiza a importância de centralizar o processo pedagógico nas experiências do sujeito aprendiz, destacando a necessidade de promover o protagonismo na construção do conhecimento, especialmente através da capacidade de questionar e reconstruir saberes. Para Dewey, a experiência deve ser vista como um processo contínuo, intrínseco à vida, em que a continuidade e a interação determinam o significado e o valor educativo de cada experiência (Dewey, 1976, *apud* Placides e Costa, 2021). Essa compreensão alinha-se à perspectiva do professor Fernando Reimers que, ao discursar sobre os desafios e práticas inovadoras em educação para a cidadania no I Congresso da RJE (2019), defendeu que uma educação eficaz não deve limitar o aluno ao papel de mero observador do mundo, mas deve criar situações que o envolvam em práticas concretas e:

Dessa forma propor que a escola deva ajudar os estudantes a conhecer, a compreender, a desenvolver um afeto em que eles se importem com as coisas, desenvolver a capacidade de influenciar a realidade que é local e global ao mesmo tempo é simplesmente educar para a vida. Não existe outra vida neste mundo onde as pessoas possam se isolar dos processos globais que influenciam a realidade local e global (Reimers, 2021, p. 64).

Outrossim, "Investigação de Exclusão Social e Movimentos Sociais" (RG 3) é a codificação que visa destacar a importância de compreender e atuar sobre as dinâmicas de exclusão social e as respostas que emergem em forma de movimentos sociais e, desse modo, corrobora com o Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE que enfatiza a importância de uma educação que promova a justiça social e combata as formas de exclusão:

O desafio de articular fé, justiça e reconciliação nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira e outros similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um "currículo evangelizador" (VE 30), voltado para uma aprendizagem integral (RJE, 2021, p. 28, n. 22).

A formação integral proposta é fundamental para preparar estudantes que não apenas busquem excelência acadêmica, mas que também se engajem ativamente na construção de um mundo mais justo e solidário.

Nos RAS, isso é refletido em atividades que incentivam os estudantes a investigarem as causas e as consequências da exclusão social, bem como a importância dos movimentos sociais na promoção de mudanças. O exemplo documentado, no itinerário "Sociologia do Conhecimento", é a realização pelos estudantes do levantamento das formas de exclusão na sociedade contemporânea e como se relacionam com a cidadania. Na ementa, o conteúdo programático correspondente à atividade é denominado "Pobreza e exclusão X cidadania e inclusão".⁵⁸

Assim, a "Responsabilidade Global" é compreendida, não apenas pela tematização direta de questões globais, mas pela capacidade de os estudantes extrapolar suas aprendizagens locais para um entendimento mais amplo das interrelações e responsabilidades que caracterizam a cidadania global (ICAJE, 2019, p. 67)

Complementando a análise, sinalizo a ausência de registros de atividades diretamente relacionadas com as questões de sustentabilidade, pois estas foram mencionadas nas ementas dos itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento" como conteúdo programático. Isso pode apontar para a necessidade de um alinhamento mais eficaz entre os objetivos declarados nas ementas e a implementação real desses objetivos no cotidiano escolar. A falta de atividades relacionadas à sustentabilidade também pode indicar que os temas foram tratados de maneira superficial.

A análise das categorias "Consciência Crítica", "Compreensão Intercultural" e "Responsabilidade Global" revela que as estratégias para a ECG a partir das intenções educativas (missão, visão, valores, competências, perfil), conforme documentos sudeadores da ordem dos jesuítas e estudos acerca da educação para

⁵⁸ Esse exemplo também foi explorado na análise da codificação "Preconceito, Estereótipo e Racismo" da categoria "Consciência Crítica" (p. 86), em referência a outro módulo do itinerário "Sociologia do Conhecimento", o que permite a intercorrência das temáticas para a instrumentalização dos estudantes por uma cidadania global crítica, incentivadora de postura ativa na defesa dos direitos de todos, contra o preconceito e a discriminação, vislumbrando a compreensão das dinâmicas de poder e os mecanismos de exclusão que perpetuam a marginalização dessas comunidades.

cidadania global, podem ser vislumbradas nos itinerários formativos “Pensar Empodera” e “Sociologia do Conhecimento” da 2ª série do EM do CAV no ano letivo de 2023. Contudo, o conceito de entre-lugar oferece uma rica perspectiva para pensar o Ensino Médio e sua relação com a Educação para a Cidadania Global (ECG). A partir de Bhabha (1998) e demais autores aqui referenciados, podemos deliberar entre-lugares como espaços de interseção cultural onde novas alternativas políticas emergem a partir da resistência e da subversão das narrativas dominantes. Esses entre-lugares não são meros espaços de transição, mas locais dinâmicos onde novas formas de identidade e resistência são forjadas. Neste sentido, os itinerários estudados podem ser compreendidos como trajetórias que têm o potencial de se entrelaçar com essas intersecções culturais, proporcionando uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos.

No contexto do Novo Ensino Médio, a interseção entre entre-lugares e itinerários formativos revela uma oportunidade crucial para repensar a formação dos estudantes. Reconhecendo os entre-lugares como espaços de negociação e reconfiguração identitária, e os itinerários formativos como caminhos de aprendizagem adaptados às necessidades singulares, é possível perceber a necessidade de uma educação que não se limite a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas que também os capacite a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Na prática educativa do CAV, os itinerários formativos podem ser entendidos como o ponto de partida, o ambiente estruturado onde o aprendizado ocorre. No entanto, é nos entre-lugares — que surgem a partir das interações, reflexões críticas e diálogos que transcendem o conteúdo programático dos itinerários — que o verdadeiro aprendizado transformador acontece. São nesses espaços de interseção que os alunos começam a questionar, reinterpretar e construir novos entendimentos sobre o mundo, desenvolvendo uma consciência crítica e/para uma cidadania global.

Portanto, a relação entre-lugares e itinerários formativos no CAV ocorre na medida em que os itinerários formativos proporcionam as condições para que os entre-lugares emergjam. Enquanto os itinerários oferecem as oportunidades de engajamento e exposição a diferentes saberes, é nas experiências vividas, nas trocas culturais e nas reflexões críticas que ocorrem nesses espaços que se manifesta o entre-lugar. Assim, os entre-lugares devem ser entendidos como o espaço onde

ocorre a transformação educacional, onde o aprendizado transcende o conteúdo formal e se torna uma experiência profundamente pessoal e coletiva.

Neste sentido, a análise realizada no presente trabalho evidencia que a Educação para Cidadania Global pode desempenhar um papel fundamental como um suleador para o projeto de vida dos estudantes. Ao proporcionar uma compreensão aprofundada da complexidade do mundo e encorajar a análise das conexões entre eventos e desenvolvimentos locais e globais, a ECG contribui para o desenvolvimento de uma consciência global crítica. A partir das codificações apresentadas, fica evidente que os itinerários formativos têm o potencial de romper com uma educação meramente instrumental, avançando para uma formação que questiona e reconfigura o papel do trabalho na sociedade.

Proponho a seguir uma complementação do quadro apresentado na introdução desta dissertação (Quadro 1), que compara as perspectivas de ECG entre a Companhia de Jesus e a UNESCO, agora considerando principalmente as contribuições de Andreotti (2014) sobre a ECG Crítica, e da análise dos resultados sobre as viabilidades da ECG contidas nos itinerários formativos do estudo:

Quadro 6 – Comparativo de perspectivas da ECG

Comparativo de perspectivas da ECG				
Aspectos	Companhia de Jesus ⁵⁹	UNESCO (2015)	ECG Crítica ⁶⁰	Itinerários Formativos - CAV ⁶¹
Objetivo	Formar cidadãos globais que promovam justiça social, paz e reconciliação.	Desenvolver cidadãos globais que contribuam para a paz, direitos humanos e sustentabilidade.	“Capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as decisões e ações” (Andreotti, 2014, p. 63)	Aprofundar o conjunto de competências e habilidades na área escolhida, no sentido de desenvolver trajetórias que promovam o desenvolvimento integral do estudante, vinculando formação acadêmica à cidadania e aos

⁵⁹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (2019).

⁶⁰ Andreotti (2014).

⁶¹ A respeito da ementa e RAS dos itinerários formativos do estudo, os ‘Itinerários Flex’, da área de Humanas, da 2ª série do EM do CAV.

				valores humanistas.
Valores e Princípios	Solidariedade, serviço aos pobres, diálogo intercultural e inter-religioso, e cuidado com a "Casa Comum".	Respeito pelos direitos humanos, justiça social, diversidade cultural, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental.	Responsabilidade, participação, ética, pensamento crítico, justiça, cumplicidade nos problemas.	Respeito à diversidade, consciência crítica, construção de uma cidadania ativa e responsável.
Metodologia	Enfatiza a reflexão crítica, o discernimento e a ação social, com foco em atividades comunitárias e serviço.	Participativa e centrada no aluno, promovendo pensamento crítico, empatia e ação colaborativa.	Incentiva a participação ativa, reflexão crítica e ação transformadora, a partir da análise do contexto interior para o exterior.	Integração de experiências e reflexões teóricas, buscando conectar o conhecimento acadêmico com a realidade social.
Dimensões da Aprendizagem	Integração de valores cristãos e solidariedade no currículo e práticas pedagógicas, abordando simultaneamente desafios locais e globais.	Educação centrada em dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais, com foco na ação local e impacto global.	Problematizar os modelos dominantes de desenvolvimento, promovendo o reconhecimento da interdependência global e a necessidade de ações transformadoras.	Promoção da equidade e criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, crítico e transformador.
Desafios e soluções	Enfrentamento de desafios globais através de um corpo apostólico internacional, promovendo esperança e justiça através da colaboração em redes.	Enfrentamento de desafios como desigualdade, conflitos e degradação ambiental através de uma educação que capacita os estudantes a agir em prol do bem comum.	Confrontar e questionar as estruturas de poder e dominação, promovendo a justiça social e a equidade.	Integrar a formação acadêmica e o desenvolvimento pessoal com a promoção de valores humanistas e a educação para a cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora.

As diversas perspectivas de ECG podem coexistir e se entrelaçar em espaços de intersecção e negociação, cada uma contribuindo para uma visão mais ampla e integrada da cidadania global. Enquanto há intersecções na valorização do pensamento crítico e na busca por justiça social, as metodologias e as prioridades específicas variam conforme a visão de mundo e os contextos de cada proposta.

Neste sentido, destaco a fala de Freire:

O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância da sua tarefa político pedagógica (Freire, 2024, p. 110).

Ao analisar as categorias estudadas sob essa lente, percebe-se que os itinerários formativos "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento", proporcionam um espaço para que os estudantes possam experimentar e questionar diferentes perspectivas. Aqui, o entre-lugar é não apenas um espaço de confluência de saberes, mas um ambiente onde as tensões e contradições da realidade brasileira se tornam visíveis, oferecendo aos estudantes a oportunidade de se tornarem agentes de transformação social.

As limitações da pesquisa documental, contudo, reconhecidas ao longo desta análise, apontam para a necessidade de investigações futuras que aprofundem o entendimento desses entre-lugares, explorando como as dinâmicas de poder e as interações culturais influenciam a formação dos estudantes. Ao mesmo tempo, os achados desta pesquisa sugerem caminhos promissores para a prática pedagógica. A proposta de intervenção delineada a seguir visa concretizar essas ideias efetivamente, com o intento de apontar aprimoramentos à formação dos estudantes no CAV. Ao promover uma educação que integra consciência crítica, compreensão intercultural e responsabilidade global, as estratégias propostas buscam não apenas responder aos desafios do tempo presente, mas também estimular os estudantes para se tornarem agentes de transformação social em um mundo cada vez mais interconectado e complexo.

5.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste item, apresento por proposta de intervenção a elaboração de um relatório técnico conclusivo, caracterizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação. De acordo com a CAPES (2019, p. 52) essa produção técnica deve ser redigida de forma concisa e incluir detalhes sobre o projeto ou atividade, abrangendo desde o planejamento até as conclusões, além de destacar a relevância dos resultados e seu impacto social e econômico, bem como a aplicação prática do conhecimento gerado. O relatório será

baseado nos dados coletados e analisados ao longo da pesquisa sobre os itinerários formativos e tem como objetivo principal sintetizar os resultados encontrados e apresentar uma análise crítica sobre a relevância dessas descobertas para o CAV, e talvez para a RJE, com foco na aplicação prática do conhecimento gerado para o aprimoramento contínuo da educação oferecida pela instituição.

O relatório técnico conclusivo começará com uma introdução que situará o contexto da pesquisa, ressaltando a importância dos itinerários formativos estudados para a promoção da cidadania global entre os estudantes. Esta seção destacará os objetivos do relatório, que incluem a análise do impacto potencial dos resultados para a prática pedagógica e para a gestão educacional no colégio.

Em seguida, será descrita a metodologia empregada na produção e análise dos dados, enfatizando a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. A escolha dos itinerários formativos será justificada com base em seu potencial para provocar mudanças significativas nas práticas educativas e na formação dos estudantes.

Uma seção seguinte apresentará uma síntese dos principais resultados da pesquisa, com foco nas categorias de 'Consciência Crítica', 'Responsabilidade Global' e 'Compreensão Intercultural'. A análise crítica discutirá como esses resultados podem ser incorporados nas práticas pedagógicas do colégio e nas políticas de gestão educacional, oferecendo sugestões de melhorias e intervenções concretas. Através da categoria de 'Consciência Crítica', por exemplo, será enfatizada a importância de estimular nos estudantes a capacidade de reflexão e análise crítica das realidades sociais e culturais que os cercam, conforme discutido por Paulo Freire e outros teóricos relevantes.

Neste contexto, a contribuição de Dewey (1979, p. 109) torna-se particularmente relevante:

Uma vez que os objetivos ou fins se relacionam sempre com a natureza dos resultados, a primeira coisa a considerar-se para se saber se há fins ou objetivos é a continuidade intrínseca do trabalho ou atividade em questão. Porque se se tratar de mera série de atos justapostos, dos quais uns devem ser feitos primeiros e outros depois, já não há problemas de fins.

O autor sublinha a importância da integração e continuidade no processo educativo, evitando que as atividades pedagógicas se transformem em ações fragmentadas, sem um propósito nítido e coerente. Em vez disso, o autor lembra-nos que os fins educativos devem estar intrinsecamente ligados aos processos e

resultados pretendidos, garantindo que as intervenções propostas no colégio sejam parte de um esforço contínuo para promover a cidadania global e o desenvolvimento integral dos estudantes.

As conclusões do relatório resumirão os achados mais relevantes, destacando a aplicabilidade prática do conhecimento produzido. Será discutido o potencial de replicação e adaptação desses resultados em outras instituições da RJE, reforçando a contribuição da pesquisa para a educação como um todo.

Com base nos resultados e discussões, serão propostas ações específicas a serem implementadas no CAV. Essas recomendações visam promover a responsabilidade global, a compreensão intercultural e a consciência crítica entre os estudantes, através de estratégias inovadoras e da formação continuada de professores e gestores, tais como a criação de itinerários transdisciplinares para promover reflexão sobre temas globais (sustentabilidade, desigualdade) e implementação de um banco experiências.

A última seção do relatório abordará o impacto esperado das intervenções sugeridas, tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto na promoção de uma educação voltada para a cidadania global. Serão apresentadas considerações sobre o monitoramento e a avaliação contínuos das ações implementadas, com o intuito de garantir sua eficácia e sustentabilidade.

O relatório será concluído com uma reflexão sobre a importância de se promover uma educação que esteja alinhada aos valores da RJE, especialmente no que diz respeito à formação de cidadãos globais conscientes e engajados. Além disso, serão exploradas perspectivas para a continuidade da pesquisa, visando a ampliação e o aprofundamento dos itinerários formativos em outros contextos educacionais.

Segue quadro sobre uma visão geral dos principais passos do relatório técnico conclusivo:

Quadro 7 – Passos do relatório técnico conclusivo

Relatório Técnico conclusivo “Entre-lugares, Itinerários Formativos e ECG no CAV”	
Passo	Descrição
1. Introdução	Apresentação do contexto da pesquisa e dos itinerários formativos, com ênfase nos objetivos e relevância do relatório.
2. Metodologia	Descrição dos métodos de produção e análise de dados, com justificativa da escolha dos itinerários formativos analisados.
3. Resultados e Discussão	Síntese dos principais resultados nas categorias 'Consciência Crítica', 'Responsabilidade Global', e 'Compreensão Intercultural', incluindo análise crítica e sugestões de intervenções pedagógicas e de gestão.
4. Conclusões	Resumo das conclusões, destacando a aplicabilidade prática e o potencial de replicação dos resultados.
5. Recomendações	Propostas de ações específicas para o colégio, focando em promover responsabilidade global, compreensão intercultural e consciência crítica.
6. Impacto Esperado	Análise do impacto potencial das intervenções sugeridas no desenvolvimento dos estudantes e na promoção da cidadania global.
7. Considerações Finais	Reflexão sobre a importância da educação alinhada aos valores da RJE e perspectivas futuras de continuidade da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de elaborar um relatório técnico conclusivo visa atender aos requisitos da CAPES e fornecer uma análise detalhada dos resultados da pesquisa sobre os itinerários formativos. Este relatório sintetizará as descobertas, destacando a relevância dos resultados para a prática pedagógica e para a gestão educacional do CAV. A documentação e análise crítica das categorias de 'Consciência Crítica', 'Responsabilidade Global' e 'Compreensão Intercultural' ajudarão a identificar oportunidades de melhoria e a implementar ações práticas que promovam uma educação mais integrada e voltada para a cidadania global. As recomendações finais buscarão otimizar as práticas educacionais e fortalecer a formação integral dos estudantes, alinhando-se aos valores humanistas e ao desenvolvimento contínuo da

instituição. A pretensão é realizar a conclusão e entrega do relatório à direção do colégio até o fim do ano letivo de 2024.

Ao percebermos que somos seres não neutros, cheios de potencialidades e opções, abrimos espaço para a abordagem da pesquisa. E, em seguida, avançamos para a essência da intervenção (COSTA; GHISLENI, 2021, p. 10). A partir dessa postura, lançamo-nos em uma jornada de descobertas e transformações, buscando soluções inovadoras e criativas para os desafios que se apresentam. A pesquisa nos impulsiona a investigar, aprofundar e entender melhor o cenário em que estamos inseridos, enquanto a intervenção nos move a agir, a fazer a diferença e trilhar um caminho de impacto positivo em nosso entorno. É um ciclo virtuoso, onde cada etapa complementa e enriquece a outra, permitindo-nos crescer e evoluir tanto individualmente quanto coletivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou os entre-lugares e os itinerários formativos, e sua contribuição para a Educação para a Cidadania Global, tendo como campo de estudo o Colégio Antônio Vieira (CAV). Ao longo desse trabalho, delineei como categorias principais para análise "Consciência Crítica", "Compreensão Intercultural" e "Responsabilidade Global", a fim de compreender como essas dimensões se entrelaçam e contribuem para o desenvolvimento de uma consciência global crítica dos estudantes. A partir da análise dos Registros de Atividades Semanais (RAS) e das ementas dos itinerários formativos flexíveis da 2ª série do EM "Pensar Empodera" e "Sociologia do Conhecimento", no ano letivo de 2023, foram identificados elementos fundamentais que refletem a importância de uma educação voltada para a emancipação e transformação social.

Os entre-lugares, conforme discutidos no referencial teórico, emergiram como espaços cruciais para o desenvolvimento dos estudantes, onde diferentes saberes, práticas e identidades se encontram e se transformam mutuamente. Inspirados por Bhabha (1998), compreendo esses espaços como zonas híbridas⁶², onde as tensões e contradições são não apenas evidenciadas, mas também potencializadas como oportunidades de aprendizado e crescimento. No contexto do CAV, essas zonas de interseção demonstram a complexidade das dinâmicas educativas que envolvem a formação para a cidadania global, ao mesmo tempo em que revelam os desafios de integrar plenamente as perspectivas críticas e interculturais nas propostas curriculares.

Nos itinerários formativos estudados, a partir dos documentos institucionais pedagógicos, foi possível identificar exemplos de criação de oportunidades para que os estudantes se engajem em debates e diálogos sobre identidades raciais, de gênero e relações de poder, como no itinerário "Pensar Empodera". Da mesma forma, destaco a elaboração de propostas de intervenção voltadas à inclusão social, como no projeto "Jovens que Transformam" do itinerário "Sociologia do Conhecimento". Essas iniciativas oferecem uma abordagem que promove a valorização da diversidade, amplia o repertório crítico-reflexivo e fomenta o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Esses *entre-lugares*, que surgem nas interações

⁶² Também conforme Canclini (2019).

e trocas culturais dentro dos itinerários, transcendem os conteúdos programáticos, tornando-se espaços onde os estudantes podem reinterpretar e reconstruir seus entendimentos sobre o mundo. Isso evidencia como o CAV cria ambientes que potencializam uma educação crítica e intercultural.

No entanto, o maior desafio não está em resistências institucionais ou despreparo docente, mas na ausência de um planejamento sistemático e intencional que integre essas perspectivas de maneira contínua. Muitas vezes, as iniciativas são tratadas de forma isolada e descontinuada, o que limita seu impacto em um nível mais amplo e restringe oportunidades para que os estudantes desenvolvam plenamente uma consciência crítica e habilidades para agir de maneira transformadora. Os itinerários formativos flexíveis pesquisados foram descontinuados em 2024. Quando propostas como desses itinerários são interrompidas ou tratadas como complementares, ao invés de centrais, a construção de uma cidadania global crítica é prejudicada. O impacto da falta de continuidade ressalta a importância de que essas práticas educativas sejam integradas de forma perene, com um planejamento que não apenas abra espaço para a ECG, mas a coloque no cerne do projeto educativo da instituição. A implementação precisa ir além de ações pontuais, buscando estruturar a abordagem crítica e intercultural em todo o currículo.

Além disso, é importante reconhecer a relevância das perspectivas trazidas pela Rede Jesuíta de Educação (RJE), que promovem uma visão educacional que valoriza a formação integral dos estudantes, enfatizando a justiça social, a cidadania global e a responsabilidade individual e coletiva. O CAV, dentro desse contexto, possui um enorme potencial para ser um catalisador de mudanças, criando ambientes educacionais que são verdadeiros entre-lugares de inovação pedagógica. Isso pode ocorrer por meio da promoção de práticas pedagógicas colaborativas, da integração de metodologias ativas que envolvem os estudantes em processos de investigação crítica e ação social, e do fortalecimento de uma educação para a cidadania global.

De acordo com a RJE (2024), a inovação pedagógica precisa estar conectada à realidade dos estudantes, promovendo soluções criativas, sustentáveis e viáveis para os desafios contemporâneos. E salienta que:

Para tanto, é preciso refletir sobre os processos, as etapas, as metodologias, os referenciais na implantação das inovações, considerando sempre a oferta de uma educação voltada para a justiça social, com experiências de aprendizagem que contribuam para a formação de uma cidadania global mais

crítica, intercultural e comprometida com a transformação social (RJE, 2024, p. 80).

O CAV pode avançar nesse sentido ao estruturar espaços de aprendizado onde a interculturalidade, a justiça social e o diálogo crítico sejam centrais. Ao criar itinerários formativos que se estendam por várias disciplinas, o colégio pode proporcionar experiências que estimulem a reflexão sobre temas globais, como sustentabilidade, desigualdade e inclusão. Além disso, a formação integral do educando, baseada nos princípios inicianos, oferece uma base sólida para que o CAV atue como um agente de transformação, utilizando sua tradição para inovar em sintonia com as demandas de uma educação para o século XXI (ICAJE, 2019). No entanto, esse potencial nem sempre é plenamente aproveitado, por vezes devido à descontinuidade de iniciativas, como observado nos itinerários estudados. A continuidade e o aprofundamento dessas iniciativas são cruciais para assegurar que o CAV possa cumprir sua missão de formar cidadãos conscientes, competentes, compassivos, críticos e comprometidos com a transformação social.

A pesquisa revela que os entre-lugares são espaços ricos para o desenvolvimento de uma educação transformadora. O principal desafio está na necessidade de dar mais visibilidade e intencionalidade à educação crítica e intercultural no CAV, garantir que essas iniciativas não sejam limitadas a projetos isolados, sem continuidade. Educar para desenvolver uma consciência global crítica, como abordado pelos referenciais teóricos desse trabalho, exige uma perspectiva intencional e estratégica que permeie o currículo escolar como um todo, buscando o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento dos desafios globais. Pesquisas futuras podem investigar formas de institucionalizar e fortalecer essas práticas, ampliando seu impacto e garantindo a coerência entre o discurso e a prática educativa.

Os produtos de intervenção elaborados nesta pesquisa são caminhos interessantes para a consolidação dos resultados e para a continuidade das práticas pedagógicas no CAV. O relatório técnico conclusivo, a ser entregue posteriormente, sintetiza os principais achados, oferecendo recomendações práticas que visam integrar de forma mais sistemática as abordagens críticas e interculturais no currículo escolar, alinhadas aos princípios da RJE. Este documento também apresenta o impacto das intervenções pedagógicas sugeridas e o potencial de replicação dessas ações em outras instituições da rede. Já a proposta metodológica de codificação dos

dados, descrita na parte 3.3.1., oferece uma metodologia sistematizada e replicável para a análise das atividades educativas e curriculares. Este processo de codificação, que categorizou as informações com base nos temas de 'Consciência Crítica', 'Compreensão Intercultural' e 'Responsabilidade Global', representa uma contribuição tanto para futuras pesquisas quanto para a implementação de práticas mais estruturadas. Dessa forma, ambos os produtos não apenas reforçam os resultados da pesquisa, mas também oferecem um legado prático e metodológico próprio da pesquisa educacional em um mestrado profissional, que pode servir como base para a continuidade de estudos e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no CAV e em outras escolas da RJE, como também ser utilizado por outras escolas e pesquisadores interessados na Educação para a Cidadania Global.

A investigação destaca a importância de um planejamento educacional que considere os entre-lugares como espaços potenciais para a inovação pedagógica. A proposta de intervenção delineada busca concretizar os achados desta dissertação em ações pedagógicas efetivas, com o objetivo de aprimorar a formação dos estudantes no CAV. Através de uma abordagem integrada que valorize a consciência crítica, a compreensão intercultural e a responsabilidade global, espera-se contribuir para uma educação que prepare os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, para uma sociedade mais justa e inclusiva, doravante uma construção coletiva do conhecimento e o engajamento crítico dos estudantes.

Ao longo desta pesquisa, percebi o impacto que ela teve em mim, tanto interna quanto externamente. À medida que me aprofundava no estudo, a complexidade e o potencial das questões abordadas se ampliavam, revelando um universo de possibilidades que eu desconhecia. Esse processo me mobilizou profundamente, não apenas como pesquisadora, mas também como alguém comprometida com a transformação educacional. Com o avanço dos estudos, especialmente na parte analítica da dissertação, onde pude explorar mais as teorias referenciadas – particularmente a perspectiva da educação dialógica e transformadora de Freire – comecei a me reconhecer como pesquisadora em educação e, essencialmente, como educadora.

Diante disso, compreendi a importância de prosseguir, pois acredito que pesquisar em educação é investigar, problematizar e fazer descobertas, visando ampliar a produção do conhecimento científico nesta área. É também evidenciar seus atores (educadores, gestores, educandos) enquanto produtores de conhecimento,

refletindo sobre as condições e os caminhos possíveis de melhorias no campo educacional. Essa imersão no estudo me fez perceber a importância de estar aberta a mudanças e adaptações constantes, que são essenciais em um processo de pesquisa que busca capturar a realidade em toda a sua fluidez e dinamismo.

Por fim, volto a me inspirar no provérbio que mencionei no início: “ao erguermos a vista, não vemos fronteiras.” Um dito que nos convida a transcender os limites impostos e a vislumbrar horizontes mais amplos. Essa visão se alinha à ideia de “transpensar”, proposta por Schubak (2008), e de “transver o mundo”, de Manoel de Barros (1996), cujo desafio é ir além do pensamento convencional, integrando a imaginação e o desejo como atos criativos e emancipatórios. Recentemente, durante uma formação de lideranças no CAV, fomos provocados com a pergunta: “Para que fronteiras estamos educando os nossos estudantes?” A resposta que emerge desta análise é que precisamos educar para a superação de fronteiras – sejam elas geográficas, culturais ou de pensamento – cultivando uma cidadania global crítica e consciente. O desafio não é apenas preparar os estudantes para um futuro sem fronteiras, mas para um presente no qual essas fronteiras sejam continuamente ressignificadas e superadas. Trata-se de construir um caminho formativo fundamentado no diálogo, que abra espaço para novos entre-lugares e possibilite que educadores e educandos, juntos, questionem as estruturas que perpetuam a desigualdade e criem possibilidades de existência. Esse processo contínuo de reflexão crítica e ação transforma o aprender em um ato constante de criação e reinvenção, assim como este Mestrado Profissional em Gestão Educacional transformou minha trajetória de vida.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Sulear. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 385-387.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico. *In*: _____. **A utopia antropofágica**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmaso Afonso de; DIAS, Hildizina Norberto. Coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ANDREOTTI, Vanessa O. Postcolonial and post- critical ‘global citizenship education’. *In*: ELLIOTT, G.; FOURALI, C; ISSLER, S. **Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives**. [S. l.] Continnum, 2010. cap. 17.
- _____. Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *In*: **Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social**. v. 1, n. 1. p. 57 – 66, dez. 2014. Disponível em: <https://sinergiased.org/vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical/>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- _____. Global citizenship education otherwise: Pedagogical and theoretical insights. *In*: **Decolonizing global citizenship education**. [S. l.] Brill, 2015. p. 221-230. *E-book*.
- APPLE, Michael. W. **Para Além da Lógica do Mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BASTOS, Elide Rugai. A sociologia e o entre-lugar. **Aletria: revista de estudos de literatura**. Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 31-43, 2020. DOI: 10.17851/2317-2096.2020.22180. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/1148>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-217.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20permitir%C3%A1,nos%20cursos%20profissionalizantes%20que%20escolheu>. Acesso em: 28 dez. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 maio 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias Para Entrar e Sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA (CAV). **Projeto do Novo Ensino Médio do Colégio Antônio Vieira**. Salvador: 2023. Não publicado.

COLÓQUIO JESEDU-GLOBAL 2021. **Ponencia sobre “Educando para la Ciudadanía Global”**. Taskforce de la Secretaría sobre Ciudadanía Global II. Jun. 2021. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/2021/06/JESSEDU-Global2021-GC-Taskforce-ES-1623251797.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). Parte 3: Identificadores Globais dos Colégios Jesuítas. In: ICAJE. **Colégios Jesuítas: Uma tradição viva no século XXI**. Um exercício contínuo de discernimento. Tradução de Pedro Risaffi. Roma: SJ Educatio, 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Produção Técnica - Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. (org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. *E-book*.

CORTINA, Adela. Educar para a cidadania. Aprender a construir o mundo juntos. *In: _____*. **Cidadãos para o mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola. 2005. p. 171-197.

COSTA, Dayanni Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, v. 37, p. 01-15, 2021.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Tradução de Isabel Sá, Maria João Alvarez e Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2002.

DOBSON, Andrew. Globalisation, Cosmopolitanism and the Environment. *In: International Relations*. v.19, n. 3, p. 259-273, 2005.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) et al. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HANCIAU, Nubia Jaques. Entre-lugar. *In: FIQUEIREDO, Euridice (org.). Conceitos de Literatura e Cultura*. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010. 2. ed. p. 125-141.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 67-68.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; REIS, Juliana Batista dos. Juventude e diversidade étnico-racial. *In*: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In*: **Atas do 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e do 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**. Aracaju: Ludomedia, 2015. p. 243-247.

LINHARES, Célia. Anúncio/Denúncia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 45-47.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EDU, 2015.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MESA, Jose Alberto, SJ. Educação Jesuíta para a Cidadania Global. *In*: I CONGRESSO REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO/ VI CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO. 2019. **Anais**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2021. p. 41-59.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador. SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>. 2015. Acesso em: 22 set. 2021.

_____. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826?posInSet=1&queryId=4b872773-5faf-42e3-8f6e-2048526f9628> Acesso em: 23 jun. 2023.

_____. **Global citizenship education: taking it local.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>. 2018. Acesso em: 1 jun. 2023.

PIZZIMENTI, Cris. [**Sou feita de retalhos...**], 17 jun. 2018. Facebook: Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti. Disponível em: <https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/posts/sou-feita-de-retalhos-pedacinhos-coloridos-de-cada-vida-que-passa-pela-minha-e-q/1313050952173063/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

QUIJANO, Antonio. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

REVISTA VIEIRENSE. Salvador: SECOM/CAV. ano 8, n. 10, 2019. Disponível em: https://issuu.com/secomcav/docs/revista_vieirense_2019_web. Acesso em 12 jan. 2023.

_____. Salvador: SECOM/CAV. ano 12. n. 14, 2023. Disponível em: https://issuu.com/colégioantoniovieira/docs/issuu_revista_vieira_2023. Acesso em: 06 mar. 2023.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Orientações gerais para construção do novo ensino médio nos colégios da RJE.** 2021. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/09/e-book-orientações-gerais-finalizado-2.pdf>. Acesso em 04 jan. 2022.

_____. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (PEC): 2021-2025.** 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

_____. I Congresso Rede Jesuíta de Educação/ VI Congresso Inaciano de Educação. 2019. **Anais.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2021.

_____. **Inovação pedagógica**: contexto e proposta da Rede Jesuíta de educação básica. 1. ed. Rio de Janeiro: Rede Jesuíta de Educação, 2024. *E-book*.

REIMERS, Fernando. Desafios e práticas inovadoras em educação para a cidadania. *In*: I CONGRESSO REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO/ VI CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO. 2019. **Anais.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2021. p. 61-95.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para a análise da relação entre religião e democracia. **Rever: revista de estudos da religião.** São Paulo, ano 15, n. 02, jul./dez. 2015. p. 160-176. Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26193>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RISÉRIO, Mariângela (org.); TEIXEIRA NETO José; MARQUES, Ana Paula; BONFIM, Eliana; PONTES, Léa (colaboradores). **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira**. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2023.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katiuscia Cristina V.; AKKARI, Abdeljalil. **Educação para a cidadania global: desafios para BNCC e formação docente**. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 687-699, dez. 2020.

SANTIAGO, Silvano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*:_____. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PAIVA, Adriana Borges de. **O pensamento educacional de John Dewey**. Cadernos da Fucamp, v. 21, n. 52, p. 76-91, 2022.

SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol. III: Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-38.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. Criar é imaginar. *In*: **Scintilla Revista de Filosofia e Mística Medieval**. Curitiba: Instituto São Boaventura. 2008, vol. 5, n. 1. p. 77-91.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN, COMPAÑÍA DE JESÚS. **Ciudadania Global: una perspectiva ignaciana**. Documento de trabajo, nov. 2019. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/2019/11/Ciudadan%C3%ADa-Global-Un-Verdadero-Compa%C3%B1ero-191125.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p. 21-32, 2000.

TAYLOR, Charles. **A distorção objetiva das culturas**. Folha de S. Paulo. São Paulo. 11 ago. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1108200209.htm>. Acesso em: 19 jun. 2023.

TORRES, Carlos Alberto. **Fundamentos Teóricos e Empíricos da Educação para A Cidadania Global Crítica**. Tradução de Luís Marcos Sander. 1. ed. Caxias do Sul: Educ's Traduções, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 120-122.

WISH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). v. 05, n. 1, p. 6 – 39, jan– jul 2019.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



Eu, Sérgio Silveira de Santana, o Diretor Geral do Colégio Antônio Vieira, pela presente, manifesto minha anuência com a realização da pesquisa que investiga “COMO OCORRE A RELAÇÃO ENTRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO DE COLÉGIO DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E OS ENTRE-LUGARES, A PARTIR DO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL?” a ser executada sob responsabilidade de Gilmara Ferreira dos Santos, aluna do programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Daianny Madalena Costa.

O objetivo principal do estudo é analisar como os entre-lugares se relacionam com os itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio, em diálogo com a Educação para Cidadania Global, num colégio da Rede Jesuíta de Educação.

A metodologia prevista consiste em análise dos documentos pedagógicos institucionais do Ensino Médio.

A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos, no que se refere aos resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Salvador, 30 de agosto de 2024.

Prof. Me. Sérgio Silveira de Santana
Diretor Geral do Colégio Antônio Vieira

APÊNDICE B – COMPILAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E ITINERÁRIOS FORMATIVOS, CONFORME BDTD

1) Sobre Educação para Cidadania Global:

BASTOS, Robson dos Santos. A educação para a cidadania global da UNESCO e seus nexos com a formação de professores de educação física no Pará. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RESUMO DA TESE: Este estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Formação de Professores: Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas. Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar os possíveis nexos entre a Educação para a Cidadania Global, formatada pela Unesco, e a proposta de formação que está constituída nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. É um estudo documental, inspirado na tradição marxiana como método de análise e como teoria do conhecimento. Como categorias empíricas, utilizamos Cidadania e Educação para a Cidadania Global, como campo empírico Formação de Professores e Educação Física. Dessa maneira, nesta pesquisa, examinamos a constituição do conceito de cidadania global, desde sua concepção no liberalismo clássico, passando pela sua ressignificação no Estado de Bem-estar Social, até sua constituição pelo neoliberalismo, quando se desenvolve, baseado na lógica da globalização da economia capitalista. No estudo também revelamos os pressupostos adotados pela Unesco que subsidiam a Educação para a Cidadania Global, bem como suas estratégias para auxiliar formuladores de políticas, professores e instituições no desenvolvimento dessa proposta na educação e na formação de professores. Desta feita, identificamos os nexos instituídos entre as recomendações da Unesco para a formação de professores com base na ECG e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física e os Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA) e da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA). O resultado da pesquisa nos permitiu concluir que, dentre os documentos investigados, o PPC que orienta o ensino na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) é o que apresenta nexos significativos com as recomendações da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global; já o PPP do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) se apresenta na 'contramão' de uma proposta neoliberal de educação com vista a um projeto mais amplo de formação humana e formação profissional.

RESENHA: Com um estudo documental inspirado no método de análise marxista como teoria do conhecimento, Robson dos Santos Bastos (2019) propõe analisar em sua tese os possíveis nexos entre a Educação para a Cidadania Global, formatada pela Unesco, e a proposta de formação que está constituída nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. Tendo por campo empírico a Formação de Professores e Educação Física, analisou a constituição do conceito de cidadania global, os pressupostos da UNESCO e suas estratégias de fomento à formação docente, de políticas e de instituições. O autor conclui que o documento suleador da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UEPA) apresenta nexos significativos com as recomendações da Unesco para o desenvolvimento da ECG, e que o PPP do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA) apresenta uma proposta neoliberal de educação, mais ampla, na 'contramão' dos pressupostos da Unesco.

COSTA, Camila Shwanke. A Educação para a Cidadania Global: uma experiência no 6º ano do ensino fundamental a partir do educar pela pesquisa. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2019

RESUMO DA DISSERTAÇÃO: 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 6º 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 partícipe da sociedade glocal (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.

RESENHA: Camila Shcwanke Costa (2019) buscou em sua dissertação compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica, tendo por campo empírico uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola filantrópica da periferia de Porto Alegre. A partir dos métodos da observação participante, da pesquisa-ação e da análise textual discursiva para análise dos dados coletados, os resultados apontam para a pedagogia da Educação para a Cidadania Global como potencializadora das reflexões e consciência dos estudantes como partícipes da sociedade *glocal* (globa-local). Evidenciam que 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, mesmo na educação básica. A autora pôde 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.

DANIELSKI, Kellin. **Educação para a cidadania global na formação de enfermeiros: um estudo de caso.** 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2017.

RESUMO DA TESE: A Educação para a Cidadania Global surgiu como estratégia e promovida como uma política da UNESCO para a construção de uma sociedade e um mundo mais justos, pacíficos, tolerantes, seguros e sustentáveis. A educação nesse sentido ultrapassa o conhecimento, sendo necessário desenvolver habilidades, valores e atitudes no processo de ensino e aprendizagem por meio de uma pedagogia transformadora. Além disso, práticas de ensino e aprendizagem são estimuladas para que o aluno se perceba dentro de um mundo globalizado e são independentes, interativas, culturalmente responsáveis, centradas no aluno, alinhadas com objetivos de aprendizagem, num contexto de escola/sala de aula respeitosa, inclusiva, aliada às necessidades reais e aplicáveis a diversos contextos. Esta pesquisa buscou analisar como a educação para uma cidadania global está presente em um curso de Graduação em Enfermagem, com referencial crítico, criativo e reflexivo fundamentada em Paulo Freire (2006; 2014) e na política de ECG/UNESCO. Caracteriza-se como estudo de caso, com coleta de dados realizada no período de abril a maio de 2017. Participaram da pesquisa diretores, docentes enfermeiros e alunos de um Curso de Graduação em Enfermagem. A coleta de dados foi realizada por análise documental, entrevista e questionário. A análise de dados foi guiada segundo o proposto por Stake (2012; 2013a; 2013b). Com o corpus da pesquisa foram elaboradas as categorias intituladas e apresentadas em seus respectivos manuscritos: Formação em Enfermagem por Competências para uma Educação para Cidadania Global; Tecnologias de Informação e Comunicação para uma Educação para Cidadania Global; Solidariedade e Pedagogia Transformadora como princípios da Educação para Cidadania Global; Avaliação na Educação em Enfermagem para uma Educação para Cidadania Global. Os resultados demonstraram que a Instituição de Ensino Superior e docentes precisam criar um ambiente favorável para o aprendizado, seja presencialmente ou no ciberespaço, com espaços físicos ou virtuais, estratégias ativas de aprendizagens físicas, ou o uso de mídias sociais virtuais e/ou outras Tecnologias de Informação e Comunicação, com professores capacitados críticos, criativos, reflexivos e preparados para ensinar e promoverem o desenvolvimento de competências midiáticas e informacionais nos seus alunos. Os docentes precisam conceber a criatividade, criticidade e a reflexão para uma aprendizagem significativa efetivada por meio de estratégias ativas como a problematização, sendo que há a presença de uma pedagogia tradicional em transição para uma pedagogia transformadora e uma avaliação por competências. A Instituição de Ensino Superior investigada possui um contexto de formação local, com uma inserção comunitária com a realização de ações sociais das quais se destacam a solidariedade e a responsabilidade social. Ao final, considera-se a tese de que a formação superior em Enfermagem pode ser um espaço constituinte de uma Educação para a Cidadania Global.

RESENHA: Kellin Danielski (2017) apresenta um estudo de caso, onde buscou analisar como a educação para uma cidadania global está presente em um curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição de ensino privada do interior de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por análise documental, entrevista e questionário. Sua investigação, com referencial crítico, criativo e reflexivo fundamentada em Paulo Freire e na política de ECG/UNESCO, evidencia a tese de que a formação superior em Enfermagem pode ser um espaço constituinte de uma Educação para a Cidadania Global.

RODRIGUES, Bruno Alysson Soares. O pisa e o problema da negação do conhecimento: uma crítica marxista ao discurso da educação para a cidadania global. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

RESUMO DA DISSERTAÇÃO: Esta pesquisa tem por intuito desvelar, a partir resgate do estatuto ontológico marxiano feito por Lukács, a falseabilidade da tese que compreende a educação como elemento responsável pelo desenvolvimento econômico de uma nação e a nefasta consequência do conceito de formação para a cidadania contida na agenda mundial para o complexo educativo. Com efeito, partimos do trabalho como protoforma do ser social evidenciada pela ontologia marxiana para realizar a crítica ao projeto liberal burguês de educação, expressado aqui em sua particularidade formal, a saber, uma avaliação dos sistemas de ensino chamada PISA. Nosso intuito é demonstrar a influência do capital internacional no âmbito das reformas estatais da educação dos países periféricos, evidenciando, a partir de relatórios emitidos pela OCDE, as contradições e artifícios discursivos de seu conteúdo ideológico que nada mais são do que uma

ramificação epifenomênica do escolanovismo composto por pedagogias que formam o ideário aprender a aprender. Entendemos que este conteúdo ideológico obnubila a relação entre teoria e prática, direcionando-a para a formação de um indivíduo cuja substancialidade subjetiva é pauperizada e incapaz de realizar a devida articulação entre objetividade e subjetividade na medida em que é notoriamente orientado pelos novos paradigmas da Sociedade do Conhecimento, pela Teoria do Capital Humano e pelo arcabouço filosófico do irracionalismo pós-moderno. Argumentamos ainda que sob o jugo do capital não há possibilidade de uma educação autenticamente humana ser constituída, evidenciando o fato empiricamente constatável de que ética e capital são inimigos mortais.

RESENHA: A dissertação de Bruno Alysson Soares Rodrigues (2018) evidencia um estudo crítico-reflexivo ao discurso da educação para a cidadania global a partir do resgate do estatuto ontológico marxiano de Lukács e da análise do sistema de avaliação dos sistemas de ensino chamado Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é demonstrar a influência do capital internacional no âmbito das reformas estatais da educação dos países periféricos, evidenciando, a partir de relatórios emitidos pela OCDE, as contradições e artifícios discursivos de seu conteúdo ideológico. O autor argumenta que a influência do capital não possibilita a constituição de uma educação autenticamente humana, evidenciando o fato empiricamente constatável de que ética e capital são inimigos mortais.

2) Sobre Itinerários Formativos:

CAVALCANTI, Fábio. **Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista.** 2022. 216 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

RESUMO DA TESE: Como decorrência da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular de 2018, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentou em 2019 o Currículo Paulista para o Novo Ensino Médio. A proposta do novo ensino médio anunciado nos documentos oficiais tem como base o projeto de vida do aluno, fundamentado nas escolhas que os alunos poderão realizar, a partir da flexibilização curricular, propiciando, dessa forma, o denominado protagonismo estudantil. O Currículo Paulista para o Novo Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em julho de 2020, passando a ser oficialmente o material pedagógico de apoio do novo ensino médio. Em 2021 teve início a implementação do currículo a partir da primeira série do ensino médio. Para 2022 está prevista sua implantação na segunda série e em 2023 para a terceira série. Diante deste contexto, esta pesquisa investigou a percepção que os professores de Física que trabalham nas escolas da rede estadual de ensino no processo de implementação desse novo ensino médio, a partir dos objetivos e expectativas postos pelos documentos oficiais produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no contexto da implementação da reforma. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os documentos e compreender como professores de Física, que trabalham nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, percebem processos como a flexibilização curricular e os itinerários formativos e, dessa forma, constroem percepções sobre a reforma do ensino médio. As fontes de pesquisa foram os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo produzidos no processo de implantação do novo ensino médio paulista e um conjunto de entrevistas com professores que ministram aulas da disciplina de Física nas escolas de ensino integral na região da grande São Paulo. Verificamos que a forma como tem ocorrido a implementação do novo ensino médio provoca muita tensão, ansiedade, desconforto e incerteza entre os professores. Constatamos que existe pouca discussão e preocupação com as questões mais amplas que envolvem o debate sobre currículo e maior preocupação com questões que envolvem os processos de ensino- aprendizagem nas aulas de Física. De modo geral, podemos afirmar que as entrevistas com os professores mostram que a crítica maior é feita à forma como a implementação da reforma do novo ensino médio ocorreu, no formato remoto via Centro de Mídias São Paulo, sendo que a defesa das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em diversos aspectos, especificamente de professores que

lecionam Física nas escolas públicas ensino integral, é comum. Podemos afirmar que entre os professores que foram entrevistados, os aspectos mais amplos que envolvem a reforma em curso são pouco percebidos, especificamente os interesses da iniciativa privada com um modelo de formação aligeirada e pontual. Embora, em suas falas, haja elementos de crítica à forma como a reforma tem sido implementada.

RESENHA: A tese de Fábio Cavalcanti (2022) demonstra os desafios da Reforma do Novo Ensino Médio na perspectiva docente, especificamente dos professores que lecionam Física, a partir da implementação do Currículo Paulista para o Novo Ensino Médio em 2020 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os documentos oficiais de implementação e compreender como professores de Física, que trabalham nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, percebem processos como a flexibilização curricular e os itinerários formativos e, dessa forma, constroem percepções sobre a reforma do ensino médio. Por meio de entrevistas com um conjunto de professores, foi possível constatar críticas à forma como a reforma tem sido implementada, com pouca discussão e preocupação com as questões mais amplas que envolvem o debate sobre currículo e maior preocupação com questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Física, o que gera muita tensão, ansiedade, desconforto e incerteza entre os professores.

IVO, Maurício Ceroni. O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO DA TESE: Esta tese tem por objetivo analisar como se desenvolve pedagogicamente e curricularmente a proposta do Itinerário Formativo, denominado Escola de Negócios - empreendedorismo, através do projeto que ocorre nas primeiras séries do Ensino Médio do Colégio Visconde de Porto Seguro. O momento atual em que se encontra a Educação, sobretudo o Ensino Médio, onde a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio ocupa um espaço cada vez maior junto aos professores, que passam a buscar soluções e alternativas para sua organização escolar é propício para que sejam estudados caminhos que possam apontar propostas e concepções de projetos que estejam afinados o que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio. Assim, o Colégio Porto Seguro promoveu uma adaptação da sua estrutura curricular desenvolvida ao longo de mais de vinte anos de funcionamento do curso técnico em comércio exterior para uma proposta de itinerário formativo Escola de Negócios – empreendedorismo. A fim de que se compreenda como a proposta pedagógica se alinha às recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular, especialmente quanto ao eixo estruturante empreendedorismo, presente na proposta dos itinerários formativos, a Tese fez sua fundamentação baseada em pesquisa sobre projetos e modelos de diversos países, especialmente na Europa e EUA, analisando exemplos e conceitos alinhados às propostas existentes para o Ensino do empreendedorismo, trazendo o conceito técnico aliado a possibilidades de empreendedorismo social, para que, por intermédio de um estudo de caso, sejam objeto de uma análise comparativa que leve em conta na análise do projeto do Colégio, o planejamento, matrizes curriculares, atas de reuniões de professores, vídeos do projeto, registros de orientação de alunos e planos de ensino homologados junto à diretoria de ensino. Esta prática curricular apresenta à comunidade o produto final desenvolvido pelos alunos, através de uma Feira de Empreendedorismo, onde podem ser vistos os planos de negócios e os produtos desenvolvidos pelos grupos de alunos, suas estratégias para a inserção e comercialização em mercados internacionais, prospectados durante as aulas, respeitados os conceitos aprendidos de responsabilidade social e empresarial, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas – Agenda 2030. Com base na análise realizada é possível concluir que a proposta atinge os objetivos pedagógicos de ampliar e aprofundar aprendizagens, consolidar formação integral, promover valores universais e desenvolver habilidades como autonomia, criatividade, diálogo, participação e criticidade e que a aplicação em outras escolas, em especial, a implementação em escolas públicas brasileiras é possível com adaptações a cada realidade escolar.

RESENHA: A tese de Maurício Ceroni Ivo (2022) tem por objetivo analisar o desenvolvimento pedagógico e curricular da proposta de um Itinerário Formativo, denominado Escola de Negócios

- empreendedorismo, um projeto das primeiras séries do Ensino Médio de um colégio particular na cidade de São Paulo e como a proposta pedagógica se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e à BNCC, especialmente quanto ao eixo estruturante empreendedorismo. A tese teve sua fundamentação baseada em pesquisa sobre projetos e modelos de diversos países, especialmente na Europa e EUA, analisando exemplos e conceitos alinhados às propostas existentes para o Ensino do empreendedorismo, trazendo o conceito técnico aliado a possibilidades de empreendedorismo social, por intermédio de um estudo de caso. O autor concluiu que a proposta atinge os objetivos pedagógicos de ampliar e aprofundar aprendizagens, consolidar formação integral, promover valores universais e desenvolver habilidades como autonomia, criatividade, diálogo, participação e criticidade e que a aplicação em outras escolas, em especial, a implementação em escolas públicas brasileiras é possível com adaptações a cada realidade escolar.

MIRANDA FILHO, José Wilson Freitas de. **A tradução da política dos itinerários formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do novo ensino médio.** 2021. 244 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública, Juiz de Fora, 2021.

RESUMO DA DISSERTAÇÃO: Nesta dissertação desenvolve-se um estudo sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Ceará. O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar o processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com ênfase nas tomadas de decisões, realizadas em 2019, para a construção do plano de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos. As análises desenvolvidas se debruçam sobre o documento legado pela escola – Plano de Flexibilização Curricular (PFC) –, além do guia de implementação disponibilizado pela Seduc-Ce e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários (RCEIF). Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a metodologia de análise documental, de natureza qualitativa, conforme os preceitos de Cellard (2008). No campo teórico, lança-se mão da abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (1992; 1994), com a colaboração teórica de Mainardes (2006; 2018) e de Mainardes e Stremel (2010). Para as reflexões sobre o espaço escolar e sobre os modelos curriculares, são utilizados os trabalhos de Silva (1999), Apple (2012; 2017) e Oliveira e Cossio (2013). Observa-se, na análise dos dados, como a unidade escolar em tela se empenhou no processo de apropriação, recontextualização e recriação desses documentos durante a preparação para a implementação de itinerários formativos. Os resultados da pesquisa apontam que houve pouco acompanhamento da equipe da Seduc e da Crede no que tange ao processo de tradução da política do Novo Ensino Médio, aos procedimentos para a formação de professores implementadores e à construção de um Plano de Flexibilização curricular. Conclui-se que as ações escolares, regra geral, aconteceram de forma proativa diante dos desafios encontrados. No entanto, o estudo evidenciou lacunas nos procedimentos executados pela escola-piloto, a exemplo da falta de uma agenda de ações e observações dos agentes sobre os processos praticados. Revelou-se, também, pouca apropriação, por alguns membros escolares, a respeito do modelo de flexibilização curricular a ser implementado na escola. Ficou comprovada, ainda, a ausência de procedimentos avaliativos, mensuradores das competências e habilidades discentes, assim como a ausência de ações da escola quanto aos resultados insatisfatórios de aprendizagem no novo cenário de ensino. Como proposta de intervenção, no Plano de Ação Educacional (PAE), foram sugeridas ações de revisão de práticas para a preparação da equipe de implementação, a partir da construção de uma agenda de ações colaborativas entre a Seduc, a Crede e a escola. Busca-se, dessa forma, reorganizar o processo de implementação e atribuir ações e formas de monitoramento para uma melhor execução da política em foco na prática escolar

RESENHA: José Wilson Freitas de Miranda Filho (2021), em sua dissertação do mestrado profissional, desenvolve um estudo sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Ceará. A partir da metodologia de análise documental, de natureza qualitativa, dos documentos norteadores disponibilizados pela secretaria de educação (Seduc-CE) e o documento legado pela escola, o Plano de Flexibilização Curricular (PFC), tendo por embasamento teórico a abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (1992; 1994), sobre

os modelos curriculares através de Silva (1999), Apple (2012; 2017) e Oliveira e Cossio (2013). Como resultados da pesquisa são apontados o pouco acompanhamento da equipe dos órgãos estaduais no que tange ao processo de tradução da política do Novo Ensino Médio, aos procedimentos para a formação de professores implementadores e à construção de um Plano de Flexibilização curricular, além da ausência de procedimentos avaliativos, mensuradores das competências e habilidades discentes, assim como a ausência de ações da escola quanto aos resultados insatisfatórios de aprendizagem no novo cenário de ensino. A proposta de intervenção no Plano de Ação Educacional (PAE), foram sugeridas ações de revisão de práticas para a preparação da equipe de implementação.

SILVA, Bruna Tafarel. Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Santa Maria, 2021.

RESUMO DA DISSERTAÇÃO: A reforma do Novo Ensino Médio originou-se em meio a diversas mudanças no contexto político brasileiro e foi homologada sem muitas discussões com a sociedade ou com os profissionais da educação a Lei 13.415/17. O Novo Ensino Médio propõe que os currículos escolares sejam compostos por duas partes, a Formação Geral Básica presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (IF). Os Itinerários Formativos são denominados como um conjunto de unidades curriculares ofertadas por instituições e redes de ensino, as quais possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se prepararem para a continuidade dos estudos ou para o mundo do trabalho. Temos como principais objetivos: compreender a visão de gestoras escolares das escolas-piloto de Santa Maria sobre os Itinerários Formativos, e conhecer as preferências dos estudantes de Santa Maria a respeito dos itinerários formativos. Para a realização de nossa pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com duas gestoras escolares de escolas-piloto do Novo Ensino Médio de Santa Maria/RS a fim de compreender suas experiências e suas opiniões sobre a Reforma do Ensino Médio. A técnica utilizada para análise das entrevistas é a análise de conteúdo, sob a perspectiva da teoria desenvolvida por Bardin (2011). E para conhecermos as preferências dos estudantes pelos itinerários formativos, utilizamos o questionário de larga escala Barômetro Brasil e realizamos análises matemáticas com as respostas dos estudantes. Como resultados das entrevistas com as gestoras, vimos que proposta inicial de que os Itinerários Formativos seriam uma forma diferente de ensinar determinados conteúdos e construídos em conjunto com os profissionais da educação, mediante amplo diálogo com todas as partes envolvidas, não foi cumprida. O principal Itinerário Formativo que os alunos desejam é o de Formação Técnica e Profissional, porém é necessário que O Estado invista recursos e estrutura de forma maciça para que seja oferecido esse tipo de educação de forma igualitária a todos os estudantes do município, onde a formação integral e cidadã dos estudantes não seja comprometida.

RESENHA: Bruna Tafarel Silva (2021) buscou em sua dissertação compreender a visão de gestoras escolares das escolas-piloto de Santa Maria sobre os Itinerários Formativos, e conhecer as preferências dos estudantes de Santa Maria a respeito dos itinerários formativos. Utilizou entrevistas semiestruturadas com duas gestoras escolares de escolas-piloto do Novo Ensino Médio de Santa Maria/RS e aplicou o questionário de larga escala Barômetro Brasil para análises matemáticas com as respostas dos estudantes. Como resultados, a autora constatou que as expectativas das gestoras com relação a proposta inicial de que os Itinerários Formativos seriam uma forma diferente de ensinar determinados conteúdos e construídos em conjunto com os profissionais da educação, mediante amplo diálogo com todas as partes envolvidas, não foi cumprida, e que o principal Itinerário Formativo que os alunos desejam é o de Formação Técnica e Profissional. Constatou, de igual modo, a necessidade de o Estado investir recursos e estrutura para esse tipo de educação, por uma oferta igualitária a todos os estudantes do município, onde a formação integral e cidadã dos estudantes não seja comprometida.