



# **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS EM MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS<sup>1</sup>**

## **Organizadoras:**

Rita de Cássia Grecco dos Santos  
Rejane Rosaria Grecco dos Santos

<sup>1</sup>DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp>



**CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES - CEEINTER**  
CNPJ 30.704.187/0001-75  
Sede: Avenida Marechal Castelo Branco 65 - Sala: 808 -  
Campinas São Jose - Santa Catarina CEP: 88.101-020, Brasil.  
[www.ceeinter.com.br](http://www.ceeinter.com.br) E-mail: [atemndimento@ceeinter.com.br](mailto:atemndimento@ceeinter.com.br)

**Editor-chefe:** Me. Ewerton da Silva Ferreira

**Conselho Editorial**

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin, Brasil  
Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado, Brasil  
Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela  
Dra. Silvina Ines Merenson – Argentina  
Dr. Emiliano Carretero Morales –Espanha  
Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina  
Dr. Pablo Luiz Martins – Brasil  
Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa - Portugal  
Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos – Brasil

**Diagramação**

Kammilly Caroline da Silva

Os autores respondem individualmente pelos capítulos publicados na presente

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação, diversidade cultural e direitos humanos em múltiplas perspectivas [livro eletrônico] / organização Rita de Cássia Grecco dos Santos, Rejane Rosaria Grecco dos Santos. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora CEEINTER, 2024.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-86114-30-0

1. Diversidade cultural 2. Direitos humanos  
3. Educação I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos.  
II. Santos, Rejane Rosaria Grecco dos.

24-243319

CDD-361.614

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Direitos humanos : Bem-estar social 361.614

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# SUMARIO

## **CAPÍTULO 01**

Diversidade Cultural e Religiosa:  
Reconhecer a Alteridade e Conviver com o Outro.....07

## **CAPÍTULO 02**

O Lehrerseminar e Lehrerpräparande:  
Ensino de Língua Alemã, Religião, e o Ideário.....34

## **CAPÍTULO 03**

A Relevância Atribuída à Educação na Constituição da  
Primeira República e seu Aparelhamento Ideológico....65

## **CAPÍTULO 04**

Olhar o Outro e Construir a Si Vivências Potentes:  
Extensão e Formação Docente.....87

## **CAPÍTULO 05**

Educação e Criticidade Cidadã:  
Humanidades Enquanto Alicerce para a Democracia...110

## **CAPÍTULO 06**

A Vida na Educação Infantil em Tempos de Direitos.....128

## **CAPÍTULO 07**

Concepções Indígenas sobre Deficiência: Aproximações e  
Distanciamentos entre Educação Intercultural e Educação  
Inclusiva na Produção Acadêmica Recente.....145

## **CAPÍTULO 08**

A Interface entre Direitos Humanos e Ciências Sociais  
no Currículo da Educação Básica.....165

# APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o segundo e-book do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Este evento se consolida como um espaço vital para a promoção de discussões profundas e abrangentes sobre a diversidade em seu sentido mais amplo, a educação para os direitos humanos e, em particular, o papel crucial da escola pública na garantia do direito à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles que carregam os marcadores sociais da diferença.

Vivemos em tempos desafiadores, marcados pelo surgimento de movimentos conservadores como o “Escola sem Partido” e o movimento “Contra Ideologia”, que têm disseminado a pós-verdade. Este fenômeno consiste na difusão de crenças não fundamentadas em conhecimento científico ou informações comprovadas, mas sim em discursos de líderes políticos, religiosos ou movimentos específicos, que apelam às crenças e medos de determinados segmentos da população.

Esses ataques sistemáticos à educação pública buscam retirar do espaço escolar temas emergentes e essenciais para a formação de cidadãos críticos e informados.

Posto que, como sujeitos sociais e históricos, aprendemos e ensinamos em comunhão, no coletivo. As experiências humanas compartilhadas, as quais constituem memórias individuais e coletivas, nos servem de fundamento para refletirmos sobre práticas educativas atinentes aos contextos

socioambientais dos quais, como professores e professoras, fazemos parte. Mobilizar e efetivar processos educativos significativos e que atendam aos interesses e às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada, informada e tecnológica, é um desafio e uma necessidade.

Durante três dias intensos, reunimos pesquisadores e pesquisadoras que têm se aprofundado nos estudos sobre a diversidade em todos os seus aspectos no âmbito educacional. Este e-book é uma coletânea dos saberes compartilhados, das experiências vividas e das reflexões geradas neste encontro. Ele serve como um registro importante de nossas discussões e um recurso valioso para todos que estão comprometidos com a luta por uma educação inclusiva, justa e equitativa.

Convidamos você, leitor, a mergulhar neste rico material, a refletir sobre as questões levantadas e a se unir a nós na construção de um futuro onde a educação para a diversidade e os direitos humanos seja uma realidade para todos.

Juntos, podemos enfrentar os desafios e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

**Boa leitura!**  
**As organizadoras**



# 01

# CAPÍTULO 01

**DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA: RECONHECER A ALTERIDADE E CONVIVER COM O OUTRO. DESAFIAR O ENSINO RELIGIOSO PARA SER FUNDAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ<sup>2</sup>**

<sup>3</sup> Alessandro Bartz

<sup>2</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp1>

<sup>3</sup> Professor na Faculdade Três de Maio – SETREM. Licenciado em História e Doutor em Teologia. E-mail: [alessandro\\_bartz@yahoo.com.br](mailto:alessandro_bartz@yahoo.com.br)

**Resumo:** A diversidade cultural é um patrimônio histórico. Somos um país rico de identidades, e precisamos aprofundar relações sociais baseadas no respeito e tolerância, fundamentados nos direitos humanos, e as possibilidades de construção pela educação de uma cultura da paz, onde as diferentes religiões formam um conjunto de conhecimentos sobre a vida, parte da diversidade cultural, pelo qual iremos construir uma sociedade colaborativa, respeitadora e tolerante. Os conhecimentos aqui desenvolvidos são fundamentais para essa compreensão da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto educacional à medida que favorecem o reconhecimento das alteridades, o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades.

**Palavras-chave:** Diversidade Cultural; Direitos Humanos; Patrimônio; Memória; Identidades.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são azas”  
Rubem Alves

## INTRODUÇÃO

A construção das identidades pessoais e coletivas está referendada na diversidade cultural, um dos maiores patrimônios da humanidade. No Brasil, em especial, a diversidade também se expressa no campo religioso, lócus de convivência de diversas tradições religiosas. A partir de uma visão de diversidade cultural, as diferentes religiões formam

um conjunto de conhecimentos sobre a vida, parte da diversidade cultural, pelo qual iremos construir uma sociedade colaborativa, respeitadora e tolerante.

A relação entre religião e cultura é fundamental para a abordagem da religião no contexto escolar. A religião impacta todos os sistemas, inclusive o escolar. Para o educador, a visão de mundo do estudante é fundamentada, muitas vezes, pela sua concepção religiosa, que além de fundamentar seu ethos social, é parte de sua forma de ver e vivenciar os objetos e permeia as relações sociais e interpessoais.

A relação entre religião e cultura é fundamental para a abordagem da religião no contexto escolar. A religião impacta todos os sistemas, inclusive o escolar. Para o educador, a visão de mundo do estudante é fundamentada, muitas vezes, pela sua concepção religiosa, que além de fundamentar seu ethos social, é parte de sua forma de ver e vivenciar os objetos e permeia as relações sociais e interpessoais.

A diversidade cultural também se relaciona com os direitos humanos com o objetivo de promover o diálogo sobre as elaborações religiosas que permeiam nossa sociedade. É através do diálogo sobre a diversidade cultural e religiosa que alcançaremos uma formação mais integral do ser humano permeada pelo conhecer, respeitar e conviver com os outros. O respeito pela diversidade cultural é parte da promoção da educação em direitos humanos.

Para uma ação de promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, a escola precisa adotar práticas pedagógicas que busquem o exercício da sensibilidade em caso de discriminação religiosa, e perceba através de ações, os silêncios que produzem injustiças, exclusão e desigualdades. Uma postura envolvida com os direitos humanos tem o compromisso com a defesa da vida, com a edificação de uma sociedade democrática, com a

desconstrução de preconceitos, com o reconhecimento da diversidade, com uma cidadania multiculturalista e com a convivência com as diferenças. A educação refletida a partir dos direitos humanos estrutura-se com conhecimentos contrários à subjugação e à dominação, estruturas com valores que reafirmam a própria compreensão de direitos humanos.

Os conhecimentos aqui desenvolvidos são fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto educacional à medida que favorecem o reconhecimento das alteridades, o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades.

Por fim, esperamos nos aproximar do educador, convidando-o para um compromisso pelo respeito e acolhida ao outro; em suas múltiplas e diferenciadas formas de ser e de se manifestar, cultivando uma nova cultura promotora de paz.

## **DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS**

Precisamos abordar a temática da diversidade religiosa e direitos humanos com o objetivo de promover o diálogo sobre as elaborações religiosas que permeiam nossa sociedade. É através do diálogo sobre a diversidade cultural e religiosa que alcançaremos uma formação mais integral do ser humano permeada pelo conhecer, respeitar e conviver com os outros.

Cecchetti et al. (2013) relacionam a diversidade cultural com os direitos humanos. Os autores afirmam que conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador, sendo

necessário ter respeito pela diversidade cultural, como parte da promoção dos direitos humanos. Ainda o respeito pela diversidade cultural e religiosa é uma das tarefas que cabe à educação. Para uma ação de promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, a escola precisa adotar práticas pedagógicas que busquem o exercício da sensibilidade em caso de discriminação religiosa, e perceba através de ações, os silêncios que produzem injustiças, exclusão e desigualdades.

---

**O respeito à diversidade cultural é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos. É um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2001).**

Cecchetti et al. (2013) afirmam, com base na “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (UNESCO, 2005) que a diversidade cultural se constitui em um dos bens mais valiosos da humanidade.

---

**[...] A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos e criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (CECCHETTI et. al., 2013, p. 21).**

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural reconhece o direito da diversidade cultural, conforme os artigos:

---

**1º: A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade: a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade [...].**

**2º: Da diversidade cultural ao pluralismo cultural: em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. [...] Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.**

**3º: A diversidade cultural, fator de desenvolvimento: a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendida não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2001; CECCHETTI et al., 2013, p. 22).**

A convivência com a diversidade cultural é desafiadora, uma das grandes problemáticas da humanidade, e, portanto, da escola. O reconhecimento da alteridade, o acolhimento do outro em sua realidade social, histórica e cultural, demandam um olhar constante e perene para “lampejos de lucidez” (CECCHETTI et al. 2013, p. 23). O olhar lúcido é necessário diante da cegueira que resulta de visões marcadas por exclusivismos que enxergam nas diferenças uma ameaça à vida, e por isso tentar aniquilar a diferença, seja por desqualificá-las, desvalorizá-las, anulá-las, negá-las, seja pela negação, seja pela exclusão.

No universo cultural, é inegável o papel das crenças, movimentos e tradições religiosas. As “elaborações simbólicas”, que partem do sentido religioso, presentes nos diversos grupos sociais, “são parte integrante da diversidade cultural” e, por consequência, são “patrimônio da humanidade” (CECCHETTI et al., 2013).

Para Cecchetti et al. (2013, p. 26), o conhecimento religioso, resultado do processo cultural da humanidade, constitui-se em referências utilizadas pelos diversos sujeitos com a

intenção de construir “caminhos, significados, sentidos e respostas a diferentes situações e desafios da vida cotidiana”. Ao configurar identidades, as diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas “integram o substrato cultural dos povos, constituindo-se em uma rica fonte de conhecimentos a instigar, desafiar e subsidiar o cotidiano das gerações”. Com base na orientação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), os autores esclarecem que

**[...] as religiosidades, crenças, tradições e movimentos religiosos contribuem e, por vezes, determinam modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus semelhantes, com o mundo natural e com a(s) divindade(s), possibilitando diferentes vivências religiosas e interpretações de vida. Podem endossar, subverter os sentidos e alienar as pessoas (FONAPER, 1997; CECCHETTI et al., 2013, p. 27).**

A promoção dos direitos humanos tem relação com o reconhecimento da diversidade cultural religiosa enquanto patrimônio da humanidade. A trajetória histórica dos direitos humanos é complexa e envolve múltiplos sentidos e definições. Além do reconhecimento da diversidade cultural e da diversidade cultural religiosa, precisamos relacionar os direitos humanos com a luta pelo direito à liberdade religiosa ou da livre adesão ou não às crenças, tradições e/ou movimentos religiosos (CECCHETTI et al., 2013).

O termo “direitos humanos” refere-se, genericamente, a “um conjunto de preceitos e exigências entendidas como inerentes ao ser humano”. Esses direitos “nascem com o humano, fazem parte de sua própria natureza e da dignidade que lhe é própria”. São fundamentais, porque sem eles “os sujeitos não teriam condições de existir, se desenvolver e participar plenamente da vida social e cultural” (CECCHETTI et al., 2013, p. 28). Os direitos humanos são conquistas, muitas vezes, permeadas por “violências, perseguições, lutas, dores e mortes”.

Com base em Gorczewski (2009), a expressão ‘direitos humanos’

**está diretamente vinculada a outras expressões bem conhecidas, como ‘direitos naturais’, ‘direitos morais’, ‘direitos fundamentais’, ‘direitos subjetivos’, entre outras. A grande vantagem da expressão “direitos humanos”, frente às demais é gozar de maior popularidade e por haver sido utilizada em 1948, pela ONU, em sua primeira Declaração Universal (GORCZEWSKI, 2009; CECCHETTI et al., 2013, p. 28).**

Cecchetti et al. (2013), com base no trabalho de Mondaini (2008), apresentam cinco ciclos de afirmação dos direitos humanos: (1) tem sua gênese no decorrer dos séculos XVII e XVIII, momentos caracterizados pela constituição da sociedade “civilizada” (urbana, industrial e capitalista), oposta à sociedade medieval (rural, agrícola e feudal). O grupo social que realizou a transição foi a burguesia; (2) teve início no século XIX, através da disputa entre as correntes do campo político da época, os liberais e os socialistas, os quais reivindicavam direitos de igualdade. Para os liberais igualdade significava direitos iguais através dos direitos civis e políticos, e para os socialistas, igualdade era uma utopia sem igualdade social e econômica; (3) surge após a Segunda Guerra Mundial. Após as guerras percebeu-se que os direitos humanos estavam longe de serem concretizados. A existência de extermínio através dos campos de concentração colocou a fé na modernidade em questão. Ainda, havia insatisfação diante dos imperialismos e autoritarismos governamentais, os quais aboliram a liberdade e minimizaram a dignidade humana; (4) a partir do final do século XX, temas como a globalização, o progresso científico e tecnológico, a biotecnologia, a bioética, a conservação e fim da vida humana, “desencadearam a exigência de novos direitos”. Questões como a reprodução assistida, o aborto, a eutanásia, os transplantes de órgãos, a clonagem, a criação de células-tronco, são levadas à justiça e são fruto de tratados e compromissos internacionais; e (5)

e (5) pondo em questão o desenvolvimento da cibernética, das redes de computadores, o comércio eletrônico, a inteligência artificial, a realidade virtual e massificação da internet, a transparência das empresas e dos governos, o sigilo dos dados, as redes sociais, enfim, no início do novo milênio, “despontaram uma série de reivindicações, denominados direitos da era digital” (CECCHETTI et al., 2013, p. 31-32).

Conforme Cecchetti et al. (2013), a luta histórica para a efetivação dos direitos humanos produziu muitos documentos, leis, declarações e pactos nacionais e internacionais. Porém, como podemos perceber, tudo isso não removeu o descompasso entre o “direito assegurado” e “direito exercido” ou “praticado”. Precisamos avançar na constituição de uma “cultura dos direitos humanos”, fundamentado na alteridade do outro, na dignidade da vida. Portanto, identificamos diversas visões limitadas quanto aos Direitos Humanos: (1) Muitas pessoas restringem os direitos humanos à Declaração Universal de 1948. Essa Declaração é importante, porém não é a única; (2) Outra distorção é associar os direitos humanos apenas às declarações ou às ações do Estado. Direitos humanos também são ações dos movimentos sociais, também são ações da sociedade, quando reivindica seus direitos e luta por direitos que, às vezes, ainda não estão nas constituições, declarações e nem são alvo de políticas públicas; (3) Direitos humanos são mais do que os direitos civis e políticos. Eles possuem uma abrangência que, até mesmo, inclui a preservação do meio ambiente.

Carbonari (2008) comenta que no campo do senso comum e da mídia, os direitos humanos perdem o horizonte de comprometimento e se tornam suscetíveis a posições: a. fragmentárias; b. estagnadoras; e c. elitistas. Conforme o autor, é preciso sair dessas posições: a) a fragmentação provém de uma graduação dos direitos, logo, a importância de

cada direito surge quando convém ao interesse particular; b) a posição estagnadora ora banaliza os direitos humanos apenas como defesa das pessoas criminosas, com a intenção de invalidar todas as outras dimensões e lutas de direitos, ora restringe os direitos humanos a uma idealidade, exaltando os triunfos, esquecendo da atualidade e de novas lutas” (CARBONARI, 2008, p. 33); e c) a visão elitista, que torna os direitos humanos discurso de especialistas, ignora as pessoas que buscam sua cidadania, comumente, aquelas que experimentam – de fato – a negação de sua dignidade (CARBONARI, 2008, p. 33).

O sentido da participação e comprometimento para a compreensão dos direitos humanos é definida por Carbonari (2008, p. 33) no seguinte tripé: polissêmico, controverso e estruturante. A polissemia é resultado da pluralidade de vozes que resistem a uma petrificação de um discurso de direitos humanos, assim, apesar dos “[...] acordos e consensos, isto não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaço à discussão e debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito às questões de fundo que tocam a vida de todos/as e de cada um/a”. Nesse tripé, percebemos que os direitos humanos se encontram em uma perspectiva de permanente tensão e conflito. E, até certo ponto, essa conflituosidade possibilita uma avaliação dos direitos humanos, ou seja, surgem protestos que revelam quando os direitos humanos podem ser manipulados, ignorados, relativizados.

Para compreendermos que as dimensões de direitos humanos não se separam, não se sobrepõem, não podem ser fragmentados, foram definidas as características dos direitos humanos. Somente o reconhecimento integral dos direitos humanos pode assegurar a existência real de cada um deles. Os direitos humanos – polissêmicos, controversos e

estruturantes – apontam para a necessidade de comprometimento. E esse compromisso não poderia ser momentâneo, mas permanente. Tal comprometimento permanente vai além das causas e das motivações particulares.

O interesse próprio esclarecido inclui o interesse comum, é um interesse em longo prazo que não se contenta com as soluções dos problemas imediatos. Também é um interesse que vai além do eu, é um comprometimento com o mundo público. No entanto, o interesse do eu sempre é mais urgente e imediato.

O comprometimento e o não se contentar em satisfazer os direitos particulares tornam-se fundamental em meio à violência crescente que constantemente é ameaça à vida humana. Para Oliveira (2013), logo, os direitos humanos emanam da necessidade, dizem respeito à vida, mas a compreensão de vida precisa extrapolar a simples manutenção da existência. Vida não se refere apenas à distância cronológica que separa o nascimento e a morte, a vida é estar entre as pessoas.

## **EDUCAÇÃO, DIÁLOGO E DIVERSIDADE RELIGIOSA**

Uma postura envolvida aos direitos humanos tem o compromisso com a defesa da vida, com a edificação de uma sociedade democrática, com a desconstrução de preconceitos, com o reconhecimento da diversidade, com uma cidadania multiculturalista, com a convivência com as diferenças. A educação refletida a partir dos direitos humanos estrutura-se com conhecimentos contrários a subjugação e à dominação, estruturas com valores que reafirmam a própria compreensão de direitos humanos: uma construção que provém das lutas

libertárias e emancipatórias de homens e de mulheres que visam a construção de um mundo repleto de liberdade, de justiça, de igualdade, de solidariedade. E, enquanto construção, tais objetivos não são algo pronto, eles são um constante processo de construção.

Conhecer e refletir sobre isso implica em identificar que a educação não pode abordar experiências e vivências monolíticas ou restritas a uma instituição religiosa. É preciso abordar a diversidade. Conhecer as diversas religiões e religiosidades é compreender o lugar, o sentido que elas ocupam na vida humana. Inclusive, conhecendo a diversidade, pode-se analisar quando as religiões e religiosidades violam os direitos humanos. A promoção da dignidade humana perpassa, entre outros pontos, pelo respeito e reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, bem como daqueles que não seguem forma alguma de religião ou crença religiosa.

Conforme Steil (2013), a diversidade “é regra fundamental da contemporaneidade e, por isso, o conflito e o diálogo podem ser vistos como princípios sobre os quais se fundam as sociedades” (STEIL, 1993). As múltiplas expressões religiosas e não religiosas questionam o paradigma de uma única religião, e exigem reconhecimento. Para o diálogo a condição é de reconhecer o outro, como um interlocutor legítimo.

---

**Sem alteridade não há diálogo. Por isso, se o pluralismo é condição sine qua non para o diálogo, esta será garantida por uma atitude relacional, capaz de romper com uma visão do outro que o toma como uma abstração ou uma configuração psíquica (STEIL, 1993, p. 26).**

Os conflitos religiosos surgem através de representações sociais equivocadas do outro, as quais dão impulso a preconceitos e discriminação. Na busca por respeito à diversidade cultural religiosa, há carência de movimentos que propõe o diálogo inter-religioso e intercultural. No diálogo

inter-religioso “não se pode violar, apagar ou negar o dado essencial da diversidade dentre as religiões”. Por consequência, devemos “reconhecer singularidades e especificidades de cada tradição e/ou movimento religioso”. O diálogo é um exercício que exige abertura e afastamento de atitudes de autossuficiência, ou posições limitantes para a compreensão de que cada religião constitui um fragmento do horizonte que se almeja chegar. “O diálogo não enfraquece a fé, como alguns temem, mas possibilita um aprofundamento e ampliação de seus horizontes” (TEIXEIRA, 2004, p. 19).

Cecchetti et al. (2013, p. 32) lembram que Freire foi um defensor intransigente do diálogo, pois, para ele, o diálogo é “instrumento educativo que propicia e encaminha à libertação comunitária”. No exercício da socialização, as decisões questionam posturas, saberes “num movimento que atinge, emociona, desaloja e desafia o individual e o coletivo”. No encontro há pessoas em comunhão em busca de saber mais, e não ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Por fim, Cecchetti et al. (2013, p. 32) esclarecem que o diálogo é um processo “mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o reconhecimento do Outro no processo educativo, através do qual é possível construir explicações e referenciais que escapam do uso ideológico, doutrinal e catequético”.

Com base em Levinas (1980) podemos afirmar que através do diálogo, portanto, podemos nos abrir ao saber do outro e reconhecer o novo, ligando-nos a um conhecimento que o “Mesmo” ainda não o possui.

A educação e as religiões são apontadas como ambientes privilegiados à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Não existe convivência humana sem ethos mundial das nações. Não há paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não há paz entre as religiões sem o diálogo entre

as religiões sem o diálogo entre elas (KÜNG, 1993, p. 174). Como disse Küng (1998, p. 186), em sua obra “Projeto da ética mundial”, não é possível haver futuro sem o exercício de uma ética mundial, e esse exercício passa pela paz entre as religiões. Para Küng, “o problema consiste no confronto entre a ‘minha’ crença e a crença do ‘outro’”. Em lugar do conflito, existe a possibilidade do diálogo.

---

**[...] A continuidade da existência de práticas e relações permeadas por tentativas de invisibilização, silenciamentos e preconceitos relacionados à diversidade cultural religiosa no contexto escolar e social, exigem atenção e esforços no sentido de erradicar conflitos e relações de poder geradas por grupos hegemônicos que buscam produzir identidades e diferenças na intenção de manter privilégios, por meio de processos de normalização do Outro e anulação das diferenças (CECCHETTI et al., 2013, p. 33).**

Portanto, o diálogo é a metodologia “privilegiada para o aprendizado”, e por consequência uma educação comprometida com a promoção dos direitos humanos possibilitará o conhecimento do Outro em alteridade, “incentivando a convivência com as diferenças numa perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos” (CECCHETTI et al., 2013, p. 33).

---

**Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas que integram o substrato cultural da humanidade, a educação oportunizará a liberdade de expressão religiosa. Desse modo, problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa têm a oportunidade de sair das sombras, que levam à proliferação de ambiguidades nas falas e nas atitudes, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo (BRASIL, 1997).**

O estudo, a pesquisa e o diálogo, como metodologia e ferramenta de compreensão da diversidade cultural religiosa

se apresentam “como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar e encaminham vivências fundamentadas nos direitos humanos e direito à diferença”. Entender este significado é uma das tarefas da escola: “a participação coletiva na busca pelo término de conflitos religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeitos à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção” (CECCHETTI et al., 2013, p. 34).

Cecchetti et. al. (2013, p. 34) identificam que estes objetivos estão em sintonia com a concretização da “Declaração para Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação com Base em Religião ou Convicção” (ONU, 1981), a qual estabelece o seguinte:

---

**Artigo 2º: § 1º. Ninguém será objeto de discriminação por motivos de religião ou convicções por parte de nenhum estado, instituição, grupo de pessoas ou particulares.**

**§ 2º. Aos efeitos da presente declaração, entende-se por intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.**

**Artigo 3º: A discriminação entre os seres humanos por motivos de religião ou de convicções constitui uma ofensa à dignidade humana e uma negação dos princípios da Carta das Nações Unidas, e deve ser condenada como uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal de Direitos Humanos e enunciados detalhadamente nos Pactos internacionais de direitos humanos, e como um obstáculo para as relações amistosas e pacíficas entre as nações.**

[...]

**Artigo 5º [...]: § 3º. A criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. Ela será educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de**

que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade.

Artigo 6º [...] (e) A de ensinar a religião ou as convicções em lugares aptos para esses fins. [...] (ONU, 1981)

Cecchetti et al. (2013) pontuam que ao considerarmos que a escola não é um lócus para ensinar religião ou qualquer posição confessional, e sim um espaço de construção de conhecimentos sobre as características da diversidade religiosa, os educadores têm a tarefa de refletir sobre as diversas expressões religiosas existentes, e identificar o papel das tradições religiosas que estruturam e mantêm as diferentes culturas, e assim compreender o papel que cada pessoa ou grupo social possui como repertório para lidar com as questões vitais da existência, e criar as condições para abolir qualquer forma de preconceito e discriminação no espaço escolar.

---

Oportunizar tempos, espaços e lugares ao estudo científico e respeitoso da diversidade cultural religiosa, entendida como patrimônio da humanidade [...] significa romper com relações de poder que encobrem e naturalizam estereótipos, discriminações e preconceitos. Reconhecer o religioso em sua diversidade, em vez de excluí-lo da escola, ou aprisioná-lo sob os imperativos de uma perspectiva proselitista, implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos. Essa mudança necessária perpassa a utilização de outra base epistemológica, de perspectiva intercultural, bem como a adoção de outros métodos pedagógicos que abarquem a complexidade das culturas e das relações humanas (CECCHETTI et al., 2013, p. 35).

Ao promover os direitos humanos, a escola é o espaço de movimentação de diferentes culturas, e não cabe a ela aceitar a homogeneização da diversidade religiosa ou ainda qualquer ação de proselitismo, e sim garantir a liberdade religiosa, através do acesso igualitário ao conhecimento das diferentes culturas.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a área de ensino religioso é uma das cinco áreas de formação da educação básica. Leia um trecho sobre o Ensino Religioso (MEC, 2017):

**Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos: a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.**

**No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.**

**Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.**

Entre as competências específicas de ensino religioso para o ensino fundamental, estão:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (MEC, 2017).

## **EDUCAÇÃO, DIÁLOGO E DIVERSIDADE RELIGIOSA**

Cecchetti; Oliveira; Hardt (2013) identificam que para promover a liberdade religiosa e os direitos humanos, “é necessário desenvolver práticas pedagógicas que despertem para o exercício da sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, o respeito à identidade na alteridade e o diálogo com as diferentes expressões religiosas e não religiosas”. Através destas ações, os educandos podem ampliar seus conhecimentos.

Estes procedimentos permitem que os educandos, aos poucos, ampliem seus conhecimentos; reflitam sobre as diversas experiências religiosas à sua volta; formulem respostas com base de argumentação; analisem o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas; compreendam a diversidade religiosa como patrimônio cultural da humanidade e, acima de tudo, excrem toda e qualquer forma de discriminação e preconceito (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 222).

Continuando com Cecchetti; Oliveira; Hardt (2013, p. 222), os autores identificam ser preciso “(re)conhecer para construir uma cultura de paz”. É preciso ter um olhar reparador, pensador do mundo, da realidade e de si mesmo. Este olhar é “complexo, desafiador”. Em contrapartida, nosso olhar não é educado para o complexo e desafiador, e está cristalizado em estereótipos que produzem pessoas paralisadas, fatalistas e cegas.

Precisamos romper com este modelo. Para isso, conforme os autores, precisamos da observação como ferramenta básica para “o desenvolvimento de um olhar sensível e pensante”. Faz parte do processo de construção o olhar que vê e escuta, pois da mesma forma “não fomos educados para a escuta”. Quando não ouvimos o falar do outro, mas o que gostaríamos de ouvir, “reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram”. “Esse olhar monológico, diante das violências que afrontam a dignidade da vida, é desafiado a sair de si para ver a realidade a partir das lentes do Outro, a partir de seu contexto e história”. É preciso construir um olhar dialógico aberto para as possibilidades de internalização da realidade observável, para então “poder questioná-la, pensá-la, interpretá-la, rompendo as insuficiências teóricas e práticas fomentadoras de cegueiras” (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 222, grifos no original).

**Mas como a educação desse olhar pode desenvolver processos educacionais em que os sujeitos adquiram consciência de sua dignidade e apropriem-se de instrumentos para assegurá-la em uma sociedade excludente e desigual? Para Freire-Weffort, o educador ensina a pensar pensando. Ensina a olhar, olhando. Mas não é qualquer olhar. É um olhar que vê, repara, que pensa, reflete, interpreta, avalia, que instiga, pergunta e problematiza o que está naturalizado. Para ela, aprender a ver é perceber diferenças. A lente do olhar sem reflexão só que ver o homogêneo, o igual, o idêntico. ‘O resto não lhe serve. É jogado fora como se parte da realidade pudesse, de fato, ser jogada no lixo’. Assim,**

aprender a olhar, ver e reparar é para Sousa Santos ‘possibilidade é o movimento do mundo’. Estabelecer relações entre semelhanças e diferenças: ‘é um olhar de pensamento divergente’ (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 223-224, grifos no original).

Cecchetti, Oliveira, Hardt (2013, p. 224) afirmam que a partir do momento que o educando estiver liberto das suas cegueiras monoculturais, poderá reparar o diverso “em suas múltiplas identidades e diferenças poderá gestar uma nova cultura, cujo centro seja o ser humano e sua dignidade, e o respeito profundo a todas as formas de vida”. Os autores tomam o conceito de Eisler, de “cultura de parceria”, o qual compreende “a proteção da delicada variedade, interdependência e integridade dos seres vivos, humanos ou não”.

---

**Uma atitude de reverência pela vida, uma cultura generosa e humanitária, uma cultura em que a paz, em vez da guerra, prevaleça. Uma cultura de paz honra as necessidades existenciais e as aspirações de todos os seres humanos e, além disso, reconhece que as nossas necessidades devem ser vistas no contexto da frágil e interconectada rede de vida. Uma cultura de paz estimula os esforços de compreensão mútua, tolerância e cooperação enraizadas na empatia e na compaixão. Isso certamente deve se tornar o objetivo principal da educação do nosso tempo (MILLER, 2009, p. 105, CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 224).**

Cecchetti, Oliveira, Hardt (2013, p. 224) defendem que na “Declaração sobre uma Cultura de Paz”, a educação aparece como um dos meios fundamentais para a construção de uma cultura de paz. Representantes dos países membros, atentos com a propagação da violência em todos os níveis e sem perder a vista da necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e intolerância, compreenderam a cultura de paz como “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida”, ancorados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações (ONU, 1999, Art. 1º).

Assim, as violências baseadas em raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, na origem nacional, etnia ou condição social, na propriedade, nas deficiências, no nascimento ou outra condição (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013), promovem uma educação em para e com direitos humanos. Esta abordagem está no “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2007), para o qual “a escola é local de estruturação de concepções de mundo, de circulação e consolidação de valores, promoção da diversidade cultural e da formação para a cidadania”.

A consolidação dos direitos humanos requer não apenas a garantia do acesso ao direito à educação, mas a realização de práticas diversificadas e interculturais que eduquem para relações positivas entre os sujeitos, enfrentando os inúmeros tipos de violências simbólicas, discriminações, preconceitos e violações da dignidade humana, promovendo uma cultura de paz (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 214, grifos no original).

E como está o nosso olhar? questionam os autores.

---

**Conseguimos reparar, reconhecer e cuidar da diversidade em nosso cotidiano, em nossas escolas? Estamos abertos para conhecer e reconhecer diferentes religiosidades, religiões e crenças? Como interagimos e reagimos diante dos que dizem não professar fé religiosa alguma? Temos lucidez e coragem para ousar, buscar e construir uma Cultura de Paz? Para aprender a ver o Outro, buscar conhece-lo e respeitá-lo erigindo outras formas de ver e (con)vi(ver)?! (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 225, grifos no original).**

A educação é um campo privilegiado para ensinar e aprender coletivamente sobre os direitos humanos (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 225). Educar o olhar implica ver nos processos, nas relações, nas aprendizagens, nos sucessos e fracassos, o rosto humano. Sim, o outro é o centro de processo. Ele nos surpreende, causa impacto pela sua presença e nos convida, convoca e interpela para a solidariedade. A escola é um desses lugares onde o compromisso com a reparação da violência é elemento central de sua proposta pedagógica. Cecchetti; Oliveira; Hardt (2013, p. 225) defendem ser necessário “Reparar a diferença nos processos educacionais”, e que esta reparação “significa combater a mesmice”. “O que está diante de nós é diverso, paradoxal e imprevisível. Não podemos absolutizar nossas lentes, nossos conceitos, padrões e práticas. É necessário estar aberto à novidade, ao movimento, (re)conhecendo nossa incompletude. Não somos porta-vozes de verdades, mas mediadores da invenção, criação e das possibilidades”.

Os educadores têm o compromisso de ensinar a amar o outro. Conforme Nelson Mandella, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Por isso, é necessário sempre exercitar o olhar-pensante acolhedor, que questiona o óbvio e o natural, que desvela dominações, preconceitos e discriminações. Pela ação coletiva, a escola torna-se espaço e lugar da diversidade e, em específico, da diversidade religiosa e dos direitos humanos, isto se dá pelo e no exercício de conhecer o Outro, de onde emerge a possibilidade histórica de outras vivências – de respeito, acolhida, reverência – e aprendizagens para e em alteridade (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 226, grifos no original).

Na dinâmica das relações, podemos cuidar e educar, ver e reparar, excluir e dominar, negar e violentar. Este é o desafio e compromisso de todo educador: pelo respeito e acolhida ao Outro; pelo cuidado para com a vida em suas múltiplas e diferenciadas formas de ser e de se manifestar, é necessário cultivar uma cultura de paz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a religião como uma dimensão cultural, que, por fazer parte da cultura, está em todos os lugares, e permeia todas as relações. Muitas vezes, é a visão religiosa e somente ela, o que dá sentido ao mundo que se pode ver. A educação escolar, portanto, precisa debater e trazer à mesa a questão da diversidade religiosa, como uma dimensão da diversidade cultural.

Abordamos a diversidade cultural como um patrimônio da humanidade, portanto, parte dos direitos humanos. Para uma ação de promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, a escola precisa adotar práticas pedagógicas que busquem o exercício da sensibilidade em caso de discriminação religiosa, e perceba através de ações, os silêncios que produzem injustiças, exclusão e desigualdades. Uma postura envolvida aos direitos humanos tem o compromisso com a defesa da vida, com a edificação de uma

sociedade democrática, com a desconstrução de preconceitos, com o reconhecimento da diversidade, com uma cidadania multiculturalista, com a convivência com as diferenças. A educação refletida a partir dos direitos humanos estrutura-se com conhecimentos contrários à subjugação e à dominação.

A promoção da dignidade humana perpassa, entre outros pontos, pelo respeito e reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, bem como daqueles que não seguem forma alguma de religião ou crença religiosa. Portanto, o diálogo é a metodologia “privilegiada para o aprendizado”, e por consequência uma educação comprometida com a promoção dos direitos humanos possibilitará o conhecimento do outro em alteridade. Ao promover os direitos humanos, a escola é o espaço de movimentação de diferentes culturas, e não cabe a ela aceitar a homogeneização da diversidade religiosa ou ainda qualquer ação de proselitismo, e sim garantir a liberdade religiosa, através do acesso igualitário ao conhecimento das diferentes culturas.

Na dinâmica das relações, como educadores, temos o compromisso pelo respeito e acolhida ao outro; pelo cuidado para com a vida em suas múltiplas e diferenciadas formas de ser e de se manifestar, na construção de uma cultura de paz. Pela ação coletiva, a escola torna-se espaço e lugar da diversidade e, em específico, de diversidade religiosa e direitos humanos. Todavia, apesar da riqueza de crenças e ideias religiosas, por conta do processo de construção histórico-social do país, como educadores, precisamos estar atentos e unidos na busca de superação dos conflitos e das tentativas de anular as diferenças, em nome de uma religião ou de outra. Assim, no contexto escolar, por exemplo, precisamos identificar práticas e tentativas de discriminação, silenciamento das identidades religiosas e não religiosas, por meio de discursos e métodos. A partir disso, estaremos

construindo uma nova sociedade baseada na cultura da paz. Uma nova cultura da paz inicia com o respeito às diferentes expressões religiosas existentes no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais – Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). Direitos humanos na educação superior. Subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 205-228.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: IFIBE, 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari\\_subsidios\\_disciplina\\_conveitos\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_subsidios_disciplina_conveitos_dh.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; HARDT, Lúcia Schneider; RISKE-KOCH, Simone. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias [et al.] (Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 19-38.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; HARDT, Lúcia Schneider. Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias [et al.] (Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 203-228.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GORCZEVSKI, C. Direitos humanos, educação e cidadania: conhecer, educar, praticar. Santa

KÜNG, Hans. **Projeto de Ética Mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. São Paulo: Paulinas, 1993.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. [Tradução de José Pinto Ribeiro]. Lisboa: Edições 70, 1980.

MONDAINI, M. **Direitos humanos**. São Paulo: Unesco/Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Religião, democracia e direitos humanos: reflexões a partir da teologia latinoamericana. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 5, p. 1-17, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou crença**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução nº 36/55, 25 nov. 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre uma cultura de paz**. 107ª sessão plenária. 13 de set. 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

STEIL, C. A. O diálogo inter-religioso numa perspectiva antropológica. In: TEIXEIRA, F. (org.). Diálogo de pássaros: nos caminhos do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 23-33. (Coleção Caminhos de Diálogo).

TEIXEIRA, Faustino. O desafio da mística comparada. In: TEIXEIRA, F. (org.). No limiar do mistério: mística e religião. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 13-31. (Religião e Cultura).



# CAPÍTULO 02

## **O LEHRERSEMINAR E LEHRERPRÄPARANDE: ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ, RELIGIÃO, E O IDEÁRIO MODERNO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SUL DO BRASIL (1909-1938)<sup>4</sup>**

<sup>5</sup>Ilson Paulo Blogoslowski

<sup>4</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp2>

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Escola Superior de Tecnologia & Gestão de Santa Catarina (ESTEG). E-mail: [blogoslowski@gmail.com](mailto:blogoslowski@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo constitui uma reflexão sobre questões acerca do que constitui a ação das instituições teuto-brasileiras de formação de professores no sul do Brasil: o Lehrerseminar (Seminário de Formação de Professores Alemães), criado em 1909, em Taquari, Rio Grande do Sul, transferido em 1910 para Santa Cruz do Sul e, em abril de 1926, de forma definitiva, para a cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, e o Lehrerpräparande (Instituto de Preparação de Professores), criado em 1928, na cidade de Benedito-Timbó, Santa Catarina. O objetivo do estudo consiste em investigar a formação de professores nessas instituições, no intuito de compreendê-las como elementos que compõem o ideário de modernidade educacional, a partir de aspectos culturais teuto-brasileiro. Nas áreas de colonização alemã no Sul do Brasil onde se apresenta condições de investigação que visa identificar a organização pedagógica, da preparação de professores nas duas instituições vinculadas a Igreja Evangélica Luterana. O percurso teórico-metodológico, teve como fio condutor o ideário moderno para compreender a relação da organização pedagógica presente na grade curricular da formação dos jovens nestas instituições. As fontes amparadas em documentos, atas, traduções de relatórios, transcrições, cadernos de aula, estatutos das instituições. O aporte metodológico que norteou a investigação foram a concluímos este recorte com a abordagem dos elementos do ideário moderno educacional representados nas disciplinas de Língua Alemã e Religião, Pedagogia, Psicologia, complementados pelas demais disciplinas da formação pedagógica, didática e metodológica dos professores teutos-brasileiros.

**Palavras-chave:** Teuto-brasileiros; Língua Alemã; Religião; Formação de professores teuto-brasileiros.

## INTRODUÇÃO

Esta construção apresenta um estudo relacionado ao Sul do Brasil que toma como objeto de investigação instituições Teuto-brasileiras, neste caso o Lehrerpräparande (Instituto de Formação de Professores) no criado em 1928, na cidade de Benedito-Timbó, Santa Catarina; e do Lehrerseminar (Seminário de Formação de Professores Alemães) criado em 1909, em Taquari, Rio Grande do Sul, funcionando posteriormente em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O centro das tensões e divergências tem seu início na instância das Assembleias da Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná, presente no cenário educacional dessas discussões de ideias em prol das escolas existentes nas comunidades, lugar onde emergem justificativas contrárias à criação de instituições teuto-brasileiras destinadas a oportunizar aos jovens teuto-brasileiros a preparação de professores.

Esse ato se estende por longos debates entre as lideranças religiosas evangélica luterana e líderes que representavam as comunidades alemãs no Sul do Brasil. O movimento das primeiras instituições educacionais de formação de professores propõe contribuir na análise das relações entre as instâncias institucionais, para desvelar discursos, planos e programas de formação de professores que convergem, em prol do ideário educacional moderno para o Brasil, no período deste estudo. A desafio visa refletir o projeto de preparação instituído no instituto em meio a momentos de contradições, que se movimentou entre as representações de identidade étnica, religiosa, educacional dos teuto-brasileiros do final da década de 1920 e meados de 1936. Portanto, o nosso interesse nesse campo de estudo levou à aproximação com o Lehrerpräparande, de Benedito-Timbó, Santa Catarina.

O objetivo consistiu em investigar ações da formação de professores nessas instituições educacionais, no intuito de compreendê-las como elementos que compõem o ideário de modernidade educacional, tendo por referência o Sul do Brasil. No contexto geográfico de organização do Lehrerseminar e do Lehrerpräparande está estreitamente ligado pelas relações de representações educacionais, culturais, sociais, religiosas nas áreas de colonização alemã. A questão étnica surge, por estar presente na preservação da germanidade entre os imigrantes, elemento este que foi intensamente incentivado por meio das instituições escolares e seus professores.

As fontes documentais relacionadas a formação no Lehrerpräparande e do Lehrerseminar: presentes nas atas; relatórios, transcrições e traduções; imagens; fontes iconográficas e jornais; cadernos de disciplinas dos tempos de escola, de um dos alunos<sup>6</sup>. Foram utilizadas duas fontes orais, tradução dos Estatutos da Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná. Os estatutos da Associação de Professores Evangélicos, Regimento Interno da Associação de Professores Evangélicos; relatório da criação em 1909 do Lehrerseminar em Santa Cruz, artigos dos Jornais do Lehrer Zeitung für Rio Grande do Sul, obtidas junto ao arquivo histórico na EST - Faculdade de Teologia.

O percurso teórico-metodológico visou atender à problemática anunciada acerca do objeto, teve como fio condutor o ideário moderno para compreender a relação da organização pedagógica e científica curricular. O aporte metodológico que nortearam a investigação foram a história cultural e oral, entendidas como um conjunto de procedimentos, cujas fontes documentais e orais podem ser aplicados como metodologia de trabalho, amparados com duas fontes orais encontradas.

<sup>6</sup> Cristhian Rassweiler, de Santa Isabel (SC), formado no Lehrerpräparande.

Durante a exposição anterior, mediante as leituras, análise, tradução e transcrições documentais relacionados ao tema de estudo, emergiu das descrições a força de uma trajetória histórica das instituições educacionais de preparação e formação de professores teuto-brasileiros nas áreas de colonização alemã do sul do país, em especial no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Nossa preocupação consiste em dar continuidade aos aspectos que caracterizam o desenvolvimento dos valores culturais marcados na origem e sua presença na esfera religiosa, educacional e cultural das famílias alemãs e de seus descendentes nas comunidades alemãs.

Visando dar continuidade aos elementos que caracterizam a organização didático-pedagógica do Lehrerseminar e do Lehrerpräparande, buscamos amparar a análise na representação dos conteúdos de ensino que eram abordados nas disciplinas de Língua Alemã, Religião. Entendemos que essas disciplinas compunham o currículo de formação das duas instituições e ocupavam um lugar privilegiado, oferecendo fundamentação imprescindíveis à preparação dos jovens. Os conteúdos presentes promoviam o desenvolvimento humano e formavam jovens preparados para o exercício da docência, por meio de conhecimentos teóricos, pedagógicos, científicos e modernos, amparados em metodologias de aprendizagem condizentes com a concepção daquele momento histórico.

Os princípios que regiam a formação docente dos teuto-brasileiros no interior do Lehrerseminar e do Lehrerpräparande estavam insculpidos nas disciplinas dos currículos dessas instituições. Isso significa dizer que, para além de buscar preservar a cultura e a representação da germanidade, ambas as instituições promoviam a formação de professores teuto-brasileiros com abordagens e práticas coletivas da identidade étnica alemã.

Os jovens oriundos destas instituições sabiam que, em determinado momento, retornariam para suas comunidades visando ocupar uma posição profissional e social. Por trás dessa formação, a esfera administrativa das duas instituições se posicionava “[...] como intermediária no processo de contratação dos professores formados por ela, uma estratégia que seria justificada na perspectiva do necessário ‘processo de valorização’ do magistério primário rural” (MEYER, 2000, p. 204).

Ao retornar às comunidades capacitados não apenas para atender à demanda e constituir um grupo de professores qualificados para docência, eram preparados para o desafio de conduzir o ensino primário nas escolas particulares alemãs. Esta posição garantia o futuro na profissão como docente e condições econômicas para viver.

No cenário educacional brasileiro, identificamos que as disciplinas de Língua Alemã, Religião, faziam parte da grade curricular de formação de professores nas escolas públicas catarinenses e brasileiras. Portanto, o movimento do ideário educacional dos Institutos teutos em análise demonstra que a presença dessas ‘disciplinas’ nas grades curriculares do Lehrerseminar e do Lehrerpräparande visava à promoção de conhecimentos necessários à organização didática, pedagógica e científica do curso, tudo em prol da educação profissional de professores diligentes e de caráter.

Quanto à formação dos professores no Lehrerseminar, segundo Gomes (2005), o professor Hermedo E. Wagner, ex-aluno do Seminário, esclarece que a direção da instituição tinha o objetivo de oferecer um quadro docente preparado e habilitado. Este quadro era formado, na sua maioria, por professores,

[...] [que,] se já não tinham concluído um curso superior, estavam em fase de conclusão. Um professor era professor formado na Alemanha, [com] doutorado na Universidade de Berlim, em Psicologia, e uma professora de Geografia também alemã. [...] uma professora de francês e de Português que já era professora do antigo “Lehrerseminar”, e havia dois professores que ainda frequentavam seus cursos de Letras na [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] UFRGS. [...] um professor que já tinha sua formação de Geografia e História concluída, e tinha dois ou três professores que estavam iniciando seu curso superior, de modo que se pode constatar que, na sua grande maioria, o corpo docente era constituído de pessoas com qualificação profissional de nível universitário concluído ou em fase de conclusão (GOMES, 2005, p. 103-104).

As disciplinas, significavam manter o caráter da formação em consonância com os ideais de uma educação moderna, para servir aos interesses do desenvolvimento educacional e cultural das colônias alemãs. A preparação era constituída por blocos de saberes ou ‘conteúdos’, cujo aporte de conhecimentos os jovens recebiam dos professores nas aulas de História e Pedagogia, Interpretação Bíblica, Psicologia, Língua Alemã e Português, ministradas por seus diretores.

Nessas instituições, as atividades de formação eram retomadas a cada semestre, e os alunos mais adiantados na disciplina de Pedagogia estavam liberados para receber aulas no período vespertino, em dois dias na semana, no período matutino, as seguintes matérias: Língua Alemã, Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Português, História Natural, Matemática. Mediados diretamente pela comunicação da língua alemã e amparados pela igreja evangélica luterana.

Havia determinação expressa para que os professores recém-formados atuassem no ensino da Religião, ministrando aulas na língua alemã (ler e escrever), o que fez dessa ação uma tarefa de promoção do embasamento no evangelho. A proposta é verificar, no curso de formação do Lehrerseminar e de preparação do Lehrerpräparande, qual a contribuição das

disciplinas de Língua Alemã, Religião, para a construção de elementos promotores do ideário moderno educacional no âmbito das escolas alemãs no sul do Brasil.

## O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ E RELIGIÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O alemão, como língua estrangeira moderna, deve ser pensado, neste contexto de formação de professores teuto-brasileiros, como aporte a outras linguagens de acesso informacional e instrumento da valorização do sistema de escolas alemãs constituído nas áreas de colonização do sul do Brasil. A fim de incentivar a língua alemã, a formação de professores teutos era conduzida de forma a influenciar e manter o ensino de línguas presente na grade curricular das escolas de preparação de professores. Para Luna (2000), este cenário mantinha uma identificação com a Alemanha do final do século XIX; mediante o desenvolvimento de procedimentos teóricos e metodológicos, a língua alemã influenciava os jovens “No ideário germanista, [em que] a língua tem relevância por ser considerada o espelho e a transmissora da essência alemã, sendo vista como um autêntico repositório do caráter nacional” (ARENDR, 2005, p. 128). Como um dos primeiros elementos da comunicação e da continuidade da identidade cultural entre grupos teutos, a língua alemã foi, o elemento central do ideário educacional de preparação dos professores das escolas alemãs.

Assim, pode-se perceber que o ensino da língua alemã esteve presente no bojo dos currículos escolares primários e secundários desde a chegada dos imigrantes nos núcleos de colonização alemã do sul do Brasil.

Segundo Trauer (1994, p. 62), “[...] de acordo com as reformas efetivadas entre 1855 e 1929 [...]”, no estudo e ensino das línguas estrangeiras clássicas e modernas, a Língua alemã fez-se representar na grade curricular.

No meio teuto, a língua alemã estava presente nos materiais didáticos, nos livros, nas cartilhas e nos relatórios anuais que circulavam nas comunidades escolares, assim como nos periódicos e jornais, materiais essenciais que deveriam fazer parte da biblioteca de estudos do professor. Os livros didáticos de leitura, que serviam de guias para os professores, eram fontes de estudos dos conhecimentos pedagógicos e científicos. Como era difícil para os alunos comprar os livros, devido aos poucos recursos das famílias, os professores recorriam aos resumos de conteúdos, aos ditados ou à indicação de estudos em grupos na biblioteca.

As disciplinas de organização e desenvolvimento da Didática eram mediadas por um corpo docente composto basicamente de professores com formação obtida na Alemanha, os quais, além da formação no Ensino Superior, deveriam possuir idoneidade moral e demonstrar capacidade técnica em suas atividades de docência no *Lehrerseminar*. A Didática deveria estar essencialmente voltada às atividades destinadas ao desenvolvimento e exercício da Prática de Ensino.

Nesse sentido, visando apenas demonstrar o volume de obras em língua alemã publicadas na década de 1930, a exemplo de livros didáticos<sup>7</sup> e periódicos, utilizados na formação didática dos professores e como materiais didáticos no ensino das crianças, Arendt (2008, p. 222-223) afirma que

<sup>7</sup> Para Arendt (2008, p. 233), os livros didáticos em língua alemã editados no Brasil pela Editora Rotermund, nos anos de 1914 a 1917, era livros “[...] destinados para as disciplinas de Matemática (5), História do Brasil (1), Língua Alemã (8), Gramática da Língua Portuguesa (2), Geografia (1), Ciências Naturais (1), bem como cartilhas de alfabetização em Língua Alemã (2)”.

“Os textos sugeridos compreendem livros didáticos, em língua alemã e em língua portuguesa; livros de metodologia e pedagogia; livros de literatura em língua alemã no Brasil; literatura alemã; [...] história alemã e brasileira”. As obras traziam temas que tratavam de assuntos relacionados aos ensinamentos e à defesa da germanidade, inclusive os periódicos, a maioria dos quais era editada pela Editora Rotermund.

Sobre o fomento da representação da germanidade no meio teuto-brasileiro, a língua alemã foi o principal meio de comunicação utilizado para inculcar o pensamento étnico no sistema das escolas alemãs, refletindo na formação dos professores teuto-brasileiros, inseridos em uma comunidade baseada na descendência e em laços étnico-culturais. Para Meyer (2000), a língua alemã é uma forma de homogeneização colocada sob a responsabilidade das escolas alemãs.

Para Arendt (2005, p. 129),

**[...] na prática, recomenda a elaboração e utilização de um livro de leitura [Lesebuch] nessas escolas, o qual poderia ser então, ao mesmo tempo, um meio para ensinar a Muttersprache<sup>8</sup>, e uma forma de manter os alunos em contato com a ‘cultura alemã’.**

A ênfase na germanidade, no sentido de elevar a identidade étnico-cultural alemã, foi sendo mediada em vários momentos nesta construção, como esfera dos valores sociais, étnicos e culturais conformados no ensino da língua alemã e da religião.

A continuidade e a oferta da língua alemã nas escolas das áreas de colonização poderiam conduzir as comunidades mais rapidamente a melhores resultados na educação dos

<sup>8</sup> A língua materna (*Muttersprache*).

teuto-brasileiros do sul do Brasil, porém requeria investimentos na preparação de seus próprios professores.

Arendt (2005) reuniu uma relação de livros e obras editados no Brasil e na Alemanha. Eram publicações destinadas a suprir as bibliotecas das escolas alemãs, bem como as bibliotecas das Instituições do sul do Brasil. Os livros didáticos eram utilizados tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais. Segundo levantamento de Arendt (2005, p. 226), foram editados e publicados “3 livros para o ensino da Língua Alemã, inclusive uma cartilha; 2 livros de Religião; 2 livros de canto; [...] além de um plano de curso elaborado para as escolas rurais ‘alemãs-brasileiras’”.

No início do século XX, nos currículos oficiais do ensino secundário brasileiro, a língua alemã<sup>9</sup>, o francês e o inglês tinham preferência sobre outras línguas mais modernas, e na grade curricular das duas instituições não era diferente. Havia um diálogo vigente no próprio grupo a respeito de que, na escola, a língua alemã e a língua portuguesa deveriam ser cada vez mais aproximadas, para compor o que se entendia ser um cidadão brasileiro com direitos. Para Arendt (2005, p. 133), na ideia de “[...] incentivar o ensino da língua portuguesa, predomina a ideia da necessidade primeira de aprendizagem da língua alemã. Enfatiza-se o duplo valor que tem para o país ter cidadãos que conheçam duas línguas”. As disciplinas de formação do professor estavam direcionadas a dar conta da alfabetização das crianças, que ocorria primeiro na língua alemã, sendo a língua portuguesa inserida mais tarde.

<sup>9</sup> “A língua de Goethe era obrigatória no currículo do ensino secundário brasileiro [...], mas os padres jesuítas alemães valorizavam ainda mais por meio de cursos complementares facultativos oferecidos aos alunos do colégio até 1917, quando eles foram suspensos em função do clima antigermanista da Primeira Guerra Mundial. A valorização da língua alemã fica clara no texto ‘Por que estudar a língua alemã’, publicado na obra ‘Vocabulário para a Leitura escolar alemã’, do padre Pedro Shroth, professor do Ginásio Catarinense” (DALLABRIDA; CARMINATI, 2007, p. 267).

Portanto, para mudar essa condição cultural da diferenciação linguística no meio teuto, foi necessário inserir outras linguagens na proposta de aprendizagem dos jovens aspirantes à docência, como as línguas modernas e a língua portuguesa. Segundo Luna (2000, p. 45), “Partindo da evidência de que quase a totalidade das crianças nas regiões de imigração não falava ou compreendia o português”, esta era iniciativa necessária para que obtivessem os direitos e um certo reconhecimento da cidadania brasileira.

Para além do português, esse movimento de aprendizagem de línguas contemplava o francês e o inglês, uma forma de viabilizar o acesso a conhecimentos e informações em publicações e obras estrangeiras, no caso, livros e jornais. Para se ter a noção da relação dos distritos e localidades onde preponderava o uso de línguas estrangeiras, um levantamento estatístico, feito em 1927, dava o panorama dessa realidade no Estado de Santa Catarina:

---

**Os distritos onde mais havia falantes de línguas estrangeiras eram Rodeio (95%), Benedito-Timbó (86%), Massaranduba (84%), Encruzilhada (80%), Hamônia (77%), Blumenau (76%), Indaial (68%) e Bela Aliança/Taió (60%). Os dois outros distritos, Ascurra e Gaspar, eram os que menos apresentavam falantes de línguas estrangeiras, 48 e 43%, respectivamente. [...] todos os demais distritos, os falantes de língua alemã superavam os falantes de outras línguas (FROTSCHER, 2003, p. 14-15).**

O desafio é demonstrar que a diversidade étnica se estendia a outros cenários da esfera educacional catarinense, e a teuto-brasileira era superior; portanto, havia a preocupação de incluir o aprendizado da língua alemã no processo escolar das crianças teutas que frequentavam o ensino primário nas escolas públicas brasileiras ou nas próprias escolas alemãs. Para Dallabrida (2001, p. 97), a “[...] carga horária obrigatória de alemão, prescrita no currículo do Colégio Pedro II, o

Ginásio Catarinense oferecia outras oportunidades de aprendizagem ou aperfeiçoamento da língua alemã.” A nossa argumentação busca compreender importância do aprendizado da língua alemã para os teuto-brasileiros. Por que existia este entusiasmo relacionado à língua de Goethe? A esse respeito, em Dallabrida (2001, p. 98-99), encontramos a seguinte descrição:

**Não há nenhuma língua no mundo, na qual se publicam ano por ano tantos milhares de revistas e livros novos com em alemão (ultimamente 36.000 livros novos); 2. Para poder entender a falar na qualidade de sacerdote, médico, advogado, militar, negociante, banqueiro, juiz, funcionário, etc. etc. com os numerosos teuto-brasileiros aqui no nosso país.; 3. Porque a língua alemã é chave de ouro que abre as portas de todas as ciências e literaturas; 4. Porque é muito difundida pelo mundo inteiro; 5. Porque até a França, a maior antagonista da Alemanha, recomenda muito o estudo da língua alemã [...]; 6. Para enriquecer a nossa literatura pátria com a tradução ou divulgação das melhores obras alemãs.**

No caso do Latim, Dallabrida (2001) afirma que esse domínio representava um ensino necessário para a elite burguesa. O francês obtinha precedência em relação à língua inglesa e à alemã; o destaque para o “[...] francês no currículo vinha do fato de a ‘cultura francesa ser considerada o modelo europeu estético mais refinado a ser usado pelas elites brasileiras’ [...]”. (DALLABRIDA, 2001, p. 95). Para além das ditas línguas modernas, como o francês e o inglês, a língua alemã era vista como meio de comunicação nas comunidades alemãs, portanto seu uso e preservação eram incentivados. Nas esferas de comunicação social, tais como o cinema, o rádio, as associações culturais, em legendas, leituras, jornais, calendários, filmes e espetáculos de teatro, tudo o que circulava no meio teuto era exibido em língua alemã.

Dentre as línguas antigas, havia aquelas que “[...] Dentre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo

obrigatório, assim o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e grego, ambos obrigatórios” (CHAGAS, 1979, p. 105). Na República, a partir de 1915, retirou-se o grego de entre as línguas antigas, cujo ensino, se houve por bem diminuir ora à metade (Reforma Rivadávia e C. Maximiliano), ora a dois terços (Reforma João Luís Alvas – Richa Vaz) dos anos de estudo que se lhes destinavam nos últimos dias do Império. “Os idiomas vivos ficaram reduzidos a dois – francês e inglês ou alemão – base de três anos letivos para cada, mantendo-se, todavia, para eles, em conjunto, o total reservado às três línguas constantes dos dois sistemas anteriores” (CHAGAS, 1979, p. 105, grifos nossos).

A escola Normal tem por fim ministrar a *Instrução Theorica* e prática necessária áquelles que se destinam á carreira do magistério público’ [sic]”. Essa organização previa a inclusão no currículo de disciplinas de perfil moderno, entre as quais a Língua Alemã, a Religião, distribuídas ao longo dos dois anos da formação do professor. A inclusão da disciplina de Língua Alemã era algo novo e inédito, que visava preparar e habilitar professores para lecionar nas escolas teutônicas, além de ser enfatizada como um dos elementos de diferenciação identitária.

No *Lehrerseminar* e no *Lehrerpräparande*, o uso cotidiano da língua alemã por parte dos teuto-brasileiros os colocava na condição de estabelecer relações com as esferas sociais e econômicas da comunidade, incentivando-os a desenvolver ações ligadas ao sentido de pertencimento à identidade étnica, sempre a partir das relações cotidianas dos grupos teutos com as esferas religiosa, educacional, cultural, esportiva, comercial e industrial teuto-brasileiras. O alemão moderno era a língua usada tanto na Igreja Evangélica Luterana, durante os cultos e leituras da Bíblia, quanto na escola. No interior da convivência familiar alemã,

No que diz respeito ao ensino da língua alemã, segundo Rambo (1994, p. 132), “[...] sob esta rubrica caíam os seguintes conteúdos: 1. Leitura; 2. Memorização; 3. Composição; 4. Ortografia; 5. Caligrafia; 6. Noções essenciais da língua.” Esse aprendizado de linguística era de suma importância para a continuidade do ensino dos conteúdos da educação religiosa.

A formação dos professores teutos perpassava pelos domínios dos saberes da religião, das línguas alemã e portuguesa, da aritmética e do cálculo, da *realia*<sup>10</sup> (realidades, do latim *realia* = coisas objetivas) e do canto, matérias presentes na composição do ensino primário para as escolas alemãs. Luna (2000, p. 132) adverte que, no “[...] desenvolvimento de atividades sobre temas ligados ao referencial língua e cultura, [...] *realia*, de acordo com a literatura do Movimento de Reforma, compreendia o ensino dos fatos, costumes e valores do país cuja língua estaria sendo ensinada/aprendida”.

No *Lehrerseminar* e no *Lehrerpräparande*, o ensino das disciplinas do curso de formação de professores transcorria diariamente na língua alemã, durante toda a preparação, haja vista a convicção de que todos tinham que prosperar no ensino correto, a fim de preservar a tradição de seus avós e a continuidade dos valores da esfera religiosa, que poderiam ser comprometidos. Kreutz (1994) afirma que as matérias da proposta de formação desses Institutos, divulgadas pelo *Lehrerzeitung* (Jornal do Professor) de 1900, contemplavam o ensino de Línguas (alemão e português) e Religião.

<sup>10</sup> “Realidades (do latim *realia* = coisas objetivas) são coisas reais, isto é, fatos reais. No contexto das escolas, englobavam a geografia, a ciência natural, (física e história natural), em contraposição à religião, à língua e ao cálculo. A preparação para esses estudos representava o ensino da cosmovisão (*Anschauungsunterricht*), uma disciplina de grande importância para os dois primeiros anos” (RAMBO, 1994, p. 138).

O ensino da língua alemã tinha como finalidades, seguindo uma sequência metodológica: “1. Aprender a ler e escrever corretamente; 2. Reproduzir corretamente o entendido por palavras ou por escrito; 3. A familiarização com as regras da língua, necessária para a correta interpretação e redação; 4. A inteligência dos conteúdos na leitura ou ouvindo” (RAMBO, 1994, p. 133).

A convivência comunitária no meio teuto-brasileiro, no sentido macro e micro das relações socioeconômicas, exigia o uso correto da língua, o domínio e o uso de uma caligrafia correta, com estilo e estética, por meio dos quais os teuto-brasileiros conduziram a comunicação nas comunidades escolares, nas associações de professores e na associação religiosa, transmitindo conhecimentos e valores étnicos e culturais às gerações novas.

---

**Estes conhecimentos e ensinamentos eram inerentes à formação dos jovens professores; em meio a uma vida associativa tão ativa e dinâmica, em que atuavam todos os segmentos da vida social, cultural e religiosa, a associação escolar foi a primeira a se estruturar. Em seguida, formava-se a comunidade igreja (Kirchengemeinde). Por último, organizava-se a comunidade paroquial (Pfarrgemeinde) (RAMBO, 1994, p. 97, grifos no original).**

Essa prática, na verdade, era uma reelaboração dos velhos hábitos e costumes da germanidade (Deutschtum) no sul do Brasil, presentes nas áreas de colonização alemã. Mais tarde, acrescentaram-se a esses equipamentos básicos e universais numerosas sociedades de canto, de ginástica, de esporte, de teatro. “Essas associações, sociedades, clubes, etc. eram enriquecidos com grupos de teatro, corais, biblioteca, livraria e outros, destinados ao público da colônia” (RAMBO, 1994, p. 97).

No seu espaço social, os teutos tomam para si a responsabilidade pelo domínio, acesso e convívio da vida na

comunidade Igreja (*Kirchengemeinde*), transformando as relações e oportunidades do mundo do trabalho mais acessíveis para aqueles que pertenciam ao grupo de descendentes germânicos e, com esse habitus, legitimaram a língua alemã como fonte de comunicação entre sujeitos falantes e pensantes.

Um fato importante sobre origem linguística do alemão está ligado à origem do protestantismo germânico<sup>12</sup>: “caracteriza-se pela fusão de elementos religiosos com outros, os quais, devido à atuação de uma série de fatos históricos, foram adquirindo, aos poucos, um significado sagrado. Entre esses valores deve ser citado, em primeiro lugar, a língua alemã (WILLEMS, 1946, p. 350).

No contexto das áreas de colonização, para os teuto-brasileiros, a língua alemã era importante para a educação dos jovens e estava estreitamente vinculada a Martinho Lutero e à Reforma Protestante, porque constituía o símbolo poderoso de continuidade da identidade étnica. A Reforma Protestante exerceu impacto sobre a organização social teuto-brasileira vigente, principalmente no que diz respeito à defesa da escolarização. Lutero exortava “[...] os pais cristãos em relação a sua grande responsabilidade que é de proporcionar a devida escolaridade aos filhos” (KLUG, 1997, p. 48). A organização da sociedade está nas mãos da educação. De fato, para Lutero “[...] as autoridades tinham o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola, para que no futuro

<sup>12</sup> É a língua usada por Lutero e foi nela que o reformador tornou acessível, ao povo alemão, a Sagrada Escritura. Ao mesmo tempo, Lutero lançou os alicerces do Neuhochdeutsches, do alemão moderno. A gênese da nova religião e da nova língua foi uma coisa só. A perda da língua possui sempre, para o protestante alemão ortodoxo, um significado religioso, além das outras conotações que usualmente se ligam ao processo de aculturação linguística. Não é fácil determinar, com precisão, os demais valores que, juntamente com a doutrina evangélica e a língua, constituem o complexo étnico-religioso peculiar ao protestantismo alemão (WILLEMS, 1946, p. 482).

possamos ter pregadores, juristas, pastores, escritores, médicos, professores e outros, pois não podemos prescindir deles” (KLUG, 1997, p. 52).

Assim, durante a preparação de professores, a língua estava cotidianamente presente nos materiais didáticos utilizados, na leitura e na escrita, nesse sentido, deveriam aprender paralelamente a língua oficial, que era o português, um aprendizado essencial à obtenção de maneiras de agir e de pensar visando à inserção dos jovens teutos na sociedade brasileira.

Para Bruhns (1997, p. 43), “A Igreja Luterana também teve um papel marcante na manutenção da língua alemã, visto que os pastores incentivavam seu uso, pois acreditavam que a fé e religiosidade dos imigrantes seriam preservadas através dela”. Entre os teuto-brasileiros, portanto, a língua portuguesa assumia o papel de segunda língua, classificada e entendida como uma língua estrangeira, a ser utilizada na comunidade para o exercício da cidadania brasileira.

Para os teuto-brasileiros, perder a língua alemã significava abdicar de sua história, de qualquer compreensão relacionada à sua esfera espiritual, moral e religiosa de origem, em suma, de sua identidade étnico-cultural. Assim, cultivava-se a ideia de que os jovens, para além dos muros da escola, alcançariam o sucesso se os princípios básicos da religião e da cultura alemã, aliados aos conhecimentos científicos, pudessem caminhar juntos. Isso promoveria conhecimentos modernos de sucesso na esfera econômica a serem difundidos nas áreas de colonização alemã do Sul do Brasil.

Portanto, as famílias, as associações culturais, as escolas rurais ou comunitárias alemãs contribuíram para a preservação do uso cotidiano da língua alemã. Pode-se dizer que os professores sustentavam o propósito de educar, de forma a

fomentar a continuidade dos costumes alemães. Era necessário, estreitar laços com as exigências legais do ensino público nas Escolas Normal e Complementar do governo brasileiro. Tanto no *Lehrerseminar* quanto no *Lehrerpräparande*, o ensino da língua nacional, o português, de História, Geografia e Educação Moral e Cívica faziam parte da grade curricular. Visando manter a ordem social, na missão de promover a educação das jovens conscientes de seus deveres para com o desenvolvimento, em prol dos avanços da Nação brasileira. Assim, nas áreas de colonização alemã, ensinava-se e aprendia-se na língua alemã, nas escolas urbanas, rurais e comunitárias.

---

**A religião se colocava, pois, como um elemento importante de divisão e hierarquização internas no grupo, enquanto se difundia a ideia de que língua, nacionalidade e algumas características étnico/raciais naturalizadas, [...] constituíam elementos homogênea e extensivamente compartilhados, os quais foram (e ainda são) apresentados como sendo o substrato fundamental da ‘cultura teuto-brasileira’.**  
**(MEYER, 2000, p. 43).**

Nesse sentido, ao se apontar a aliança entre a educação e a religião evangélica luterana em prol da germanidade, pode-se dizer que aí articula-se a representação da identidade teuto-brasileira, sabedoras de que, sem promover o ensino da língua alemã, essas duas esferas ficariam comprometidas como movimento de continuidade da identidade étnica e cultural teuto-brasileira.

Para os teuto-brasileiros, a religião era defendida como

---

**[...] uma diretriz da Igreja Evangélica [...] ‘A Bíblia é para nós a regra e o fio condutor de nossa vida’. Sendo assim, é também obrigação de cada cristão evangélico ler aplicadamente a Bíblia e ouvir a interpretação da palavra de Deus no culto. Para que ele possa, pois, entender a Bíblia, ele é instruído e preparado nas aulas de Religião, na escola (MEYER, 2000, p. 77).**

Essa passagem demonstra a presença da religião na vida das famílias nas comunidades alemãs; portanto, no bojo da ordem religiosa evangélica, a língua alemã estava presente como elemento de comunicação, de maneira muito próxima com os ensinamentos de Martin Lutero. Já no primeiro Concílio do movimento da Reforma Luterana, momento em que o objetivo era planejar e organizar uma nova ordem do sistema para as Igrejas da Reforma, ocorrido em 1526 em Hornburg, no atual estado da Baixa Saxônia, ficou estabelecido que, ao lado de cada Igreja, deveria ser mantida uma boa escola, com bons professores, para educar as crianças como boas cidadãs.

As crianças deveriam aprender a ler e escrever, a cantar e brincar, aprender aritmética, história, geografia e religião para ter a sua mente iluminada para ler e entender a mensagem das Sagradas Escrituras<sup>13</sup>. Para Klug (1997, p. 34), “Lutero sugere que as autoridades se dediquem no sentido de proporcionar boas escolas e boa educação a todos os jovens, indistintamente”.

Pode-se entender que sempre existiu uma indissociabilidade entre religião e língua alemã, pois

---

**[...] a noção de que a religião constituía um antídoto aos riscos associados à assimilação, [...] é um poderoso remédio para prevenir o contágio externo. [...] [religião e língua] se constituíam, pois, como poderosos demarcadores dos sentidos de pertencimento nacional, no contexto desta cultura [...] (MEYER, 2000, p. 81-82).**

No Lehrerseminar, a presença do ensino religioso abrangia os seguintes conteúdos: o ensino religioso dos primeiros participantes das comunidades cristãs; ensino religioso no

<sup>13</sup> WEINGÄRTNER, Nelso. [Importância do ensino de Religião nas escolas alemãs] Mensagem pessoal enviada para o autor. Entrevista concedida a Ilson Paulo Ramos Blogoslawski. 5 de jan. de 2020. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/QgrcJHsHrSqXRcPpWVJxjpzqXmcRCdCkVXV>.

período medieval e no Iluminismo; ensino religioso em novos tempos do catecismo e histórias bíblicas em diferentes níveis escolares. Catequese escrita sobre ‘O bom samaritano’ e ‘O rico e o pobre Lazaro’. Ensino religioso (ministrado pelo Pastor Lechler, com carga horária de duas horas): toda e qualquer introdução sobre a Bíblia; como surgiu toda a catalogação dos escritos, das diferentes Bíblias e das traduções; introdução ao Velho Testamento, introdução e orientação histórica. Especial atenção ao Pentateuco de Moisés; Livros históricos do Velho Testamento. Ensino religioso, de fevereiro até dezembro, com abordagem e leitura: dos livros de Samuel, Reis e, superficialmente, Crônicas, Esdras e Neemias. De maneira especial: os livros de Salmos e Jó. Superficialmente: Provérbios, Eclesiastes e Cantares. E, por ordem, os profetas, até o livro de Ezequiel, inclusive a leitura da Introdução ao Novo Testamento.

Para o ensino de Religião, o plano de curso da preparação de professores seguia abordagens que tinham como base os estudos da educação dos romanos e dos israelitas, os ensinamentos do amor de Jesus e de seus apóstolos, sendo estes apresentados como exemplos de educadores para os homens no mundo. Fazia parte do programa apresentar um dos ‘pais da igreja’ e sua história de vida religiosa, Santo Agostinho, concebido como um representante religioso, um dos primeiros intelectuais cristãos da Idade Média, defendido como exemplo da educação nas escolas de mosteiros, catedrais e escolas paroquiais. Nessa distribuição, dava-se atenção especial aos estudos do reinado de Carlos Magno, um importante herói da unidade alemã, e dos versos de Johann Wolfgang von Goethe e Christoph Friedrich von Schiller, para o entendimento e a compreensão do desenvolvimento do povo na comunidade e nas escolas urbanas.

Assim, ao conhecer Goethe e Friedrich Schiller, os jovens, em suas comunidades, nos momentos de nostalgia, podiam

amenizar a saudade da pátria de além-mar. Esses representantes da intelectualidade alemã “[...] eram memorizados na escola e declamados nos encontros familiares, e sempre que a vida, nos momentos de dificuldade, exigia elementos de reflexão” (ALENCASTRO; RENAUX, 2019, p. 255). Fazia parte da formação pedagógica dos professores a abordagem sobre quem eram os representantes e produtores do humanismo, o que foi a Reforma de Martinho Lutero, o seu significado e importância para a educação nas escolas alemãs, com atenção, em especial, às características espirituais de sua vida religiosa.

No tocante às obras utilizadas como fonte para estudos e atividades referentes ao ensino da disciplina de Religião, encontramos em Arendt (2005) uma relação de livros didáticos e periódicos que serve para demonstrar a preocupação com a formação e com os estudos por parte dos jovens teuto-brasileiros. Algumas obras dessa relação foram publicadas no Brasil, e as demais na Alemanha, fornecidas para a organização das bibliotecas dos institutos de preparação de professores. Arendt (2005, p. 229-230) apresenta alguns dos livros didáticos em língua alemã editados na Alemanha utilizados na formação de professores teuto-brasileiros no *Lehrerseminar*:

---

**ROTERMUND, Wilhelm. Livro religioso para escolas protestantes no Brasil. 2ª edição. São Leopoldo: editora Rotermund e Cia. E o livro de Coros cânticos de Natal para a nossa juventude. São Leopoldo: Rotermund. Livros publicados na Alemanha. Em 1924, BATZ, K. D.; RUDE, Ad., GRUPE, W.; PFAUE, H. O tesouro do livro do professor. Osterwieck / Hartz: Publicado por A.W. Zickfeld. Imagens da Bíblia. Zwickau: Johannes Hermann. Aulas de história bíblica na classe elementar. Editora de Reihold Papst, Delitzsch. REUKAUF, A.; HEYN, E. Ev. Educação religiosa III. Leipzig: editora de Ernst Wunderlich. Outra obra de Streubel, R. Revisto: Pe Schnaß. A mesma coleção. Em 1925, CAROLSFELD, Julius Schnorr. Imagem Bíblia das Crianças. 4. Ed. Zwickau: Johannes Hermann. EMLEIN, Pastor R. A história bíblica. Publicado por Julius Beltz. WEBER, Dr. e.; SCHMIDT, Dr. A. O Livro de leitura de folhas de Beltz. Publicado por Julius Beltz.**

Os livros representam, em parte, o acervo que garantia a organização de bibliotecas especializadas, com obras de outras disciplinas. Segundo Arendt (2005), os livros didáticos (Língua portuguesa, Matemática, Geografia e História, livros de poemas, Cantos e outros) eram destinados a fornecer aos professores e alunos do *Lehrerseminar* a oportunidade e as condições de ampliar seus estudos e pesquisas. Pode-se dizer que os jovens professores podiam contar com obras atualizadas do mundo moderno. Dessa maneira, seriam as obras resenhadas para o “[...] público jovem, a nova geração, a quem cabe a responsabilidade de passar a *Kultur* para a próxima geração” (ARENDR, 2005, p. 237). Com os materiais de leitura em alemão, as “[...] diversas associações teriam organizado bibliotecas, círculos ou associações de leitura. Também a Associação de Professores o fez” (ARENDR, 2005, p. 238).

A Religião, mediadora da conservação da identidade étnica e elemento de promoção de saberes acerca do contexto cultural e religioso, buscou empreender ações para suprir a falta de professores nas escolas alemãs e dar alternativas de realização profissional para os jovens teuto-brasileiros. O ensino de Religião esteve presente na vida da comunidade, a serviço das famílias e auxiliando no ensino da língua alemã. Sem o domínio desse saber, não seria possível, nos cultos, envolver aqueles que não sabiam ler e escrever. Para o Pastor Osmar Luiz Witt, em todo caso, era comum que o ensino confirmatório (a preparação para a Confirmação/Crisma) fosse realizado no ambiente das escolas comunitárias. Às vezes, o pastor vinha de uma localidade mais distante. Quando possível, o pastor dava as aulas, mas, em muitas comunidades, essa tarefa era confiada ao professor. Logo, era preciso preparo para a atividade catequética.

Em relação ao Instituto Lehrerpräparande, na pauta da reunião de dezembro de 1936, por decisão da Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná, ventilou-se a possibilidade de acrescer mais um ano de estudos à grade curricular. A proposta visava fazer com que os alunos que estavam em fase final de preparação ampliassem seus conhecimentos sobre religião. Este acréscimo serviria para aprofundar as leituras da Bíblia e do catecismo, de maneira que, ao final da formação, todos estivessem aptos a ministrar aulas de Religião, cultos infantis, estudos bíblicos e noites de apresentações de coral.

Envolver os jovens era a função e o papel da Igreja, mormente a evangélica luterana. Durante sua permanência no regime de internato, os jovens eram envolvidos na aprendizagem e nos ensinamentos dos enunciados que relacionam religião, cultura alemã e elementos do espírito coletivo. Essa relação era justificada pela necessidade de estabelecer “[...] contatos mais intensos com a sociedade brasileira, [pois] já havia entre os teuto-brasileiros uma consciência coletiva, um estado de espírito generalizado, que refletia as condições objetivas do grupo, influenciado pela religião [...]” (BERGER, 1974, p. 522). O objetivo visava proporcionar o desenvolvimento social de um contexto educacional de um outro projeto direcionado para escolas constituídas pelos imigrantes alemães no sul do Brasil.

Os teuto-brasileiros atribuíam à esfera familiar a responsabilidade pela educação das crianças na sua fase inicial, mas a sua continuidade deveria ocorrer na escola, mantendo a relação direta com os valores étnicos e culturais. Num terceiro momento, entrava em cena a obra da casa de Deus, da esfera da Religião, direcionando o pensamento sobre as coisas da fé, da religiosidade e assim fortificando o desenvolvimento humano, ético e moral. Quanto à relação entre a religiosidade e a fé,

[...] [ambas] estão bastante próximas por estar relacionadas a uma experiência mais pessoal que o ser humano faz. No primeiro caso, a religiosidade [é] entendida como uma expressão da vivência de fé no seu grupo religioso, ou seja, uma vivência de uma fé religiosa; e no segundo, a fé [é] vista de forma mais ampla, como busca que o ser humano faz para dar sentido para sua vida, independentemente se for religiosa ou não (STRECK, 2015, p. 171).

Era prática comum à época era construir profundas relações de fé, de sentimento evangélico, “[...] estimulado em nós pela torre e pelos sinos, e criar nos seus corações uma devoção de fé real no pensamento evangélico” (FLOS, 1961, p. 207). Esse desafio estava nas mãos da esfera religiosa, e as famílias tinham “[...] responsabilidade pela influência que exercem sobre crianças e adolescentes” (STRECK, 2015, p. 171). Assim, os jovens deveriam ocupar-se de ações e atividades no âmbito dos grupos de juventude da Igreja e nas instâncias culturais da comunidade.

O estímulo à fé e a insistência no uso da língua alemã<sup>14</sup> seriam fortalecidos na integração e interação do grupo de jovens, de forma que seguissem os caminhos da continuidade e preservação das coisas da casa de Deus, da educação e das relações pedagógicas. Seriam os jovens professores aqueles que dariam continuidade à uma formação familiar, ligada aos valores do trabalho, da religião, e da cultura na vida em comunidade.

<sup>14</sup> Quanto a insistência da língua alemã, segundo Baade “[...] possui raízes histórico-filosóficas que remontam ao idealismo e romantismo. [...] caracterizado da seguinte forma: Enquanto o conceito de organismo tem um cunho tanto idealista quanto liberal em Schleiermacher, entre os românticos conservadores, sobressaiu unilateralmente a linha idealista do organismo. Conforme a teoria do povo original de Fichte, o povo alemão é o único ao qual foi preservado um acesso direto ao espírito absoluto por meio de sua língua original não-falsificada [sic]. Essa relação da essência alemã e da língua alemã sempre foi destacada pelos românticos. Entendiam o povo como um organismo, cuja essência nasce das profundezas místicas da ‘alma popular’ alemã. Dessa linha de pensamento resulta que cada povo possui um acesso próprio ao Evangelho, de acordo com sua essência espiritual (BAADE, 2014, p. 234).

Os também contavam com atividades extracurriculares como complementação da formação pedagógica, como as palestras a convite das lideranças da comunidade alemã. Nesses casos, a prática também incluía representantes do comércio, da indústria ou de outras esferas de atuação, para servir de incentivo e motivação aos alunos. Um exemplo foi o senhor Fritz Lorenz, convidado para realizar palestra aos jovens por ser considerado um exemplo de cidadão na comunidade local. Durante a visita de autoridades da esfera religiosa evangélica, os pastores dedicavam um tempo a falar com os jovens sobre a importância da formação para a comunidade educacional e a religiosa.

O professor tinha a obrigação de conhecer as fontes e a natureza do desenvolvimento humano. Sganderla (2015, p. 160) afirma que “[...] os conteúdos de ensino de Psicologia [no Instituto] englobavam as quatro principais correntes de pensamento que fundamentavam as teorias psicológicas/pedagógicas: evolucionismo, empirismo, associativismo e experimentalismo”.

No meio teuto-brasileiro, no período de 1930 a 1940, a formação de professores foi um espaço privilegiado de construção da educação brasileira, por buscar a preparação de novos jovens, para o exercício da docência, a fim de atender às necessidades das escolas alemãs e, assim, formar cidadãos para o país. O que nos autoriza a dizer que as instituições teuto-brasileiros, mediante seus programas de formação, deram sua contribuição para a construção de elementos que convergiram em direção a um ideário educacional moderno para o Brasil. Essas instituições não deixaram de acompanhar as mudanças sociais do mundo moderno.

No sul do Brasil, o movimento educacional teuto-brasileiro centrou seu desenvolvimento institucional num momento importante da história da educação brasileira e, sem dúvida,

ficou marcado por duas instituições de formação de professores nas quais procuramos trazer para o centro das discussões educacionais, suas representações de identidade da cultural nos aspectos do ideário moderno educacional para o país (1909-1938).

Esta construção procurou tornar visível a existência das duas instituições teuto-brasileiros e suas iniciativas destinadas a atender a formação de professores para escolas alemãs no sul do Brasil, com destaque para a formação pedagógica e científica, amparada no aporte dos conhecimentos desenvolvidos no ensino e na formalização dos saberes apontado nas disciplinas de Língua Alemã, Religião.

Por isso o interesse em dar visibilidade às escolhas elencadas nas disciplinas acima, como caminho tomado para demonstrar a presença do ideário de modernidade educacional ofertado na formação de professores pelo *Lehrerseminar* (Seminário de Formação de Professores Alemães) em 1926, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul; e no *Lehrerpräparande* (Instituto de Preparação de Professores), na cidade de Benedito-Timbó, Santa Catarina.

Esta construção procura tornar visível a existência das instituições teuto-brasileiros e suas iniciativas destinadas a formação de professores para escolas alemãs no sul do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das duas instituições teuto-brasileiras de formação de professores no sul do Brasil: o Seminário de Formação de Professores Alemães, e o Instituto de Preparação de Professores, os professores obtinham formação na Alemanha e vinham para atuar temporariamente no sul do Brasil. Para além de suas atribuições eclesiásticas, assumiam a função como

professores, servindo inclusive às escolas alemãs locais. As duas instituições eram acompanhadas pela esfera religiosa evangélica luterana, que se mostrava presente na vida das escolas alemãs. Eram destinados a promover o desenvolvimento da educação primária, acompanhado pelo trabalho pedagógico e eclesiástico, a fim de enfatizar a representação étnica e cultural teuto-brasileira, mediante o ensino da língua alemã, da religião.

No *Lehrerpräparande*, além do Ensino da Língua Alemã, Religião, um ponto importante, eram ensinado os Fundamentos de Pedagogia, Psicologia I, II, III e IV, Didática, Educação Física, Sociologia, Biologia, e Ensino da Educação. Entendemos que os conteúdos auxiliavam o desenvolvimento do ensino intuitivo, científico. Na relação dos saberes pertinentes nas instituições, além do ensino de Pedagogia e Psicologia, observamos a presença dos fundamentos de outras áreas de saber, e identificamos os fundamentos do intelectual alemão e do Romantismo europeu, Johann Wolfgang von Goethe, e representantes da formação humana, Martinho Lutero e de Johann Christoph Friedrich von Schiller.

A década de 1930 marcou a esfera educacional brasileira, com o início do regime político do Estado Novo. Nos campos político, econômico, social e cultural, o movimento de nacionalização do ensino, em relação às questões étnicas, procurou desenvolver, nos núcleos de colonização alemã, especialmente no sul do Brasil, a renovação nacional, e a educação nas escolas alemãs passou a ser o centro das atenções políticas nesse contexto de nacionalização do ensino. Foi necessário nacionalizar o ensino, esse processo culminou no fechamento de centenas de escolas étnicas.

O Lehrerseminar, toda a sua estrutura educacional, teve que substituir a direção da área administrativa, proceder à substituição do corpo de professores e, no final de 1939,

encerrou todas as atividades educacionais. Em 12 de janeiro de 1938, o Pastor Johannes Blümel, diretor do *Lehrerpräparande*, recebeu o comunicado do *Deutsches Reich (Império Alemão)* e do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP) de que ações da instituição, não era mais confiável. Em acordo com a Direção da Associação Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná, decidiram encerrar as atividades educacionais. A nacionalização do ensino acarretou sérios e inúmeros problemas à continuidade das preparações e formação dos jovens professores teutos, levando-os a ter de fechar as portas.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; REUNAX, Maria Luiza. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (org.) História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019. v. 2.

ARENDT, Isabel Cristina. Representações de germanidade, escola e professor no *Allgemeine Lehrerzeitung Fur Rio Grande do Sul*. 2005. 291 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2005.

ARENDT, Isabel Cristina. Educação, religião e identidade étnica: o *Allgemeine Lehrerzeitung* e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BAADE, Joel Haroldo. Os conflitos comunitários e Sinodais e a formação e consolidação da IECLB: as trajetórias da Associação Evangélica de Comunidades e do Sínodo Evangélico-Luterano até a sua fusão e constituição do Sínodo Evangélico-Luterano Unido em 1962. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

BERGER, Manfredo. A função da Igreja no processo de aculturação dos teuto-brasileiros. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 2. 1968, Recife. Anais [...]. Recife: UFPE, 1974. p. 519-536.

BRUHNS, Katianne. Espaços de sociabilidade e o idioma (A campanha de Nacionalização em Joinville). 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

CHAGAS, Valnir. Didática especial de Línguas Modernas. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DALLABRIDA, Norberto. A fabricação das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (org.). O Tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do Século XIX, meados do Século XX). Campinas, SP: Mercado de Letras; Florianópolis: Udesc, 2007.

FLOS, Max Heinrich. Nossos pais. São Leopoldo: Rotermond, 1961.

GOMES, Derti Jost. Seminário Evangélico de formação de professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos. 2005. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

KLUG, João. A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina: a ação da Igreja Luterana através das escolas (1871-1938). 1997. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Unisinos, 1994.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na Escola Alemã de Blumenau:** da formação à extinção de uma prática – Ensínávamos e aprendíamos a língua do Brasil. Itajaí: Univali; Blumenau: Furb, 2000.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas:** cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

RAMBO, Arthur Blasio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de Psicologia na Escola Normal em Santa Catarina.** Florianópolis. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

STRECK, Gisela Isolde Waechter. A função da família na educação religiosa de crianças e adolescentes. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 55, n. 1, p. 169-178 jan./jun. 2015. ISSN 2237-6461. DOI: <http://dx.doi.org/10.22351/et.v55i1.2364>.

TRAUER, Elisabeth Maria. Alemã na escola catarinense. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

WEINGÄRTNER, Nelso. [Importância do ensino de Religião nas escolas alemãs] Mensagem pessoal enviada para o autor. Entrevista concedida a Ilson Paulo Ramos Blogoslowski. 5 de jan. de 2020. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/QgrcJHsHrSqXRcPpWVJxjpszqXmcRCdCkVXV>.

WILLEMS, Emílio. A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1946. v. 250.



# CAPÍTULO 03

## A RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA E SEU APARELHAMENTO IDEOLÓGICO<sup>15</sup>

<sup>16</sup> Joelma Cristiane Silva Costa

<sup>17</sup> Maria Augusta Martiarena

<sup>15</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp3>

<sup>16</sup> Graduada em Direito, pelo Centro Universitário Ritter dos Reis e Especialista em Educação Básica e Profissional, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: [jcsc5321@gmail.com](mailto:jcsc5321@gmail.com)

<sup>17</sup> Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Osório. E-mail: [augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br](mailto:augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br)

**Resumo:** O presente trabalho analisa, por meio de uma revisão documental e bibliográfica a relevância atribuída à educação na Constituição da Primeira República e seus reflexos atuais, contextualizando-a historicamente, traçando também, um parâmetro com o contexto socioeconômico da época. A partir de uma análise sociológica e de uma fundamentação teórica, pautada nas formulações de Louis ALTHUSSER, no que tange a escola como aparelho ideológico Estatal, busca-se compreender os propósitos governamentais quanto a educação. Adota-se uma pesquisa qualitativa com análise documental da Constituição de 1891, seus anais e justificativas, bem como outros documentos de fontes indiretas sejam através de trabalhos publicados e registrados, seja outros documentos da época. A reunião das informações, antes pulverizadas, possibilitará relacionar de forma adequada, a Lei Maior no que tange a educação, a história e a conjuntura social da época.

**Palavras-chave:** Educação; Constituição Republicana; Aparelho Ideológico.

## INTRODUÇÃO

Primeiramente, cabe informar que este trabalho é parte de um trabalho maior, apresentado como requisito básico para conclusão de curso de especialização.

Em que pese na Constituição Imperial de 1824 assegurar a educação a todas as crianças livres, haviam exigências que dificultavam o acesso das crianças negras e pardas a escola, como por exemplo o requisito de roupas apropriadas e a

presença de um adulto responsável para efetivação da matrícula, entre outras determinações (BASTOS, 2016), o que tornou ineficaz a garantia constitucional.

O objetivo deste artigo é estudar a relevância da educação, atribuída na primeira Constituição Republicana, fazendo um parâmetro da conjuntura social, econômica e histórica da época, bem como a que precedeu sua promulgação. Primeiramente, é importante definir o que é a Constituição e explicar a diferença entre a promulgação e outorga das Constituições. Consoante definição de Placido e Silva (apud RAMOS, 1987, p. 68) a Constituição de um país:

---

**(...) designa o conjunto de regras e preceitos, que se dizem fundamentais, estabelecidos pela soberania de um povo, para servir de base à sua organização política e firmar os direitos e deveres de cada um de seus componentes.**

Na história do país, existiram Constituições outorgadas, impostas por monarcas ou pela autoridade governamental executiva. Conforme Ramos (1987, p. 70) “a outorga de uma Constituição pelo poder executivo, como aconteceu com os três ministros militares – Emenda nº 01/69 – foi um esbulho, pois ocorreu a cessão, a doação de uma coisa que eles não possuíam”, uma vez que desde a carta magna de 1934 restou estabelecido que o poder emana do povo, e por essa razão as Cartas Magnas devem nascer da vontade do contingente humano que compões o Estado e não das vontades de poucos, daqueles que o governam (RAMOS, 1987, p. 69).

A Lei básica de um país, deve originar-se a partir do povo, mediante seus representantes, com base no trabalho de uma Assembleia Constituinte originária e são promulgadas pelo poder executivo, que deveria apenas oficializar sua existência, sua validade jurídica. As Constituições Federais resultantes de Assembleias Constituintes foram promulgadas em 1891, 1934,

1946 e 1988.

Conforme já explicitado, o estudo será pautado, além das análises da Lei Maior, seus anais e justificativas, também no estudo do contexto social histórico e econômico que antecedeu a promulgação, com destaque aos aspectos sociais do período delimitado, de forma a facilitar a identificação da relevância atribuída à educação no recorte temporal supra.

A presente pesquisa científica se faz necessária uma vez que as informações disponíveis se encontram pulverizadas, impossibilitando relacioná-las de forma adequada ao problema. (SOUZA et al., 2021, p. 65), busca-se compreender os propósitos governamentais a partir de uma análise sociológica, de uma fundamentação teórica, pautada nas formulações de Louis ALTHUSSER, no que tange a escola como aparelho ideológico Estatal. No próximo tópico serão detalhados os procedimentos metodológicos aplicados no presente artigo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, efetuou-se revisão bibliográfica exploratória para a delimitação do tema, que no princípio era sobre a educação como direito social amparado na Constituição Federal e sua mitigação pelo Estado, no entanto, em razão da fragmentação das fontes a serem analisadas, e a desconexão entre a Lei em pauta e a historicidade necessária para o desenvolvimento daquela obra, considerou-se uma revisão bibliográfica sobre a relevância da educação nas constituições republicanas e seus reflexos na atualidade. Contudo, em se tratando de um artigo científico, para poder aprofundar o mínimo na pesquisa, fez-se necessário escolher apenas uma

das Cartas Magnas para a presente obra, razão essa que foi escolhida a primeira Constituição Republicana.

Para o presente trabalho, a revisão bibliográfica deverá se dar tanto sobre a história da educação, quanto sobre a história político-social da época, razão essa que se fez necessária pesquisas em plataformas como Scielo, Revista de História da Educação e livros sobre a História do Brasil, sendo a obra eleita para embasar o presente trabalho a História Concisa do Brasil, por Boris Fausto.

Conforme falado alhures, a pesquisa que embasará o presente artigo se dará além das consultas às fontes documentais que não tiveram nenhum tratamento analítico (SEVERINO, 1941, p. 123), quais sejam: a própria Lei Maior, seus anais e justificativas, também no estudo das fontes indiretas através de trabalhos já publicados e devidamente registrados, mediante contribuição de outros pesquisadores (SEVERINO, 1941, p. 122), no afã de propiciar o exame das fontes sob nova perspectiva ou abordagem, chegando em conclusões diversas e inovadoras. (LAKATOS; MARCONI apud SOUZA, 2021, p. 67).

Em outros tempos, era operado pelos historiadores uma seletividade quanto aos vestígios, privilegiando um em detrimento de outros, já a partir do século XX, acontece uma mudança nos métodos seguidos pelos historiadores que passam a considerar todo o conjunto, além dos documentos, também os vestígios da cultura material (LE GOFF, 2003, p. 525), possível razão de não se encontrar, em um mesmo texto, a história político-econômica e a história da educação, sendo esse o objetivo do presente trabalho.

No que tange a análise documental, em se tratando da constituição federal em pauta e demais documentos necessários à sua promulgação, em que pese serem

documentos formais, letra fria da lei, serão analisados consoante contexto social e global da época. Somente dessa forma, conhecendo a conjuntura sócio-política e econômica do período, poder-se-á compreender os valores imputados naquele momento, bem como os motivos que levaram a sua produção (CELLARD, 2012).

A presente pesquisa terá por primazia a escolha das fontes com qualidade, diversidade, isso caracterizará como uma pesquisa qualitativa, pois “as combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, a problemática ou ao quadro teórico (CELLARD, 2012, p. 304-305).

Conforme falado alhures, a partir do século XX, o conceito de historiografia contemporânea foi significativamente ampliado, incorporando materiais, conteúdos e realidades que possibilitassem o fornecimento de evidências a serem analisadas pelos historiadores, de forma que o conceito restou mais complexo, abrangente e extensivo (BARROS, 2019, p. 25).

Na concepção de Júlio Aróstegui apresentada por Barros (2019, p.28-29) a Constituição Federal, utilizada no presente artigo, caracteriza-se como fonte histórica produzida com intencionalidade, escritas de forma voluntária, e será utilizada na presente obra de forma não seriais, uma vez que, na escolha em tratar uma única Constituição Federal, não cumpre os requisitos de homogeneidade, que cumpriria na primeira proposta que era analisar todas as constituições republicanas, que se apresentavam como continuidade em sua sequência (RAMOS, 1987, p. 57-58).

Também faz necessário posicionar a fonte histórica em epígrafe no que concerne sua posição no processo histórico, como pode-se verificar a Constituição Federal aqui analisada, é fonte originalmente produzida por autores que viveram

aquela época, caracterizando-a como fonte histórica direta. No entanto, conforme Barros (2019, p. 32) nenhuma fonte é direta ou indireta de forma absoluta, pois para a produção da fonte em questão, pode ter sido utilizado outras fontes caracterizando-a, neste aspecto, como fonte indireta. Na mesma senda, havendo, na fonte em questão, qualquer discurso, testemunho ou informações que precedam a época da publicação também poderá ser classificada como fonte indireta. No caso da fonte proposta, os artigos que foram mantidos referente Constituições anteriores, podem classificá-la como indireta. Entretanto, conforme aduz Febvre (apud Barros, 2019, p. 22) quando da análise da fonte, ao se situar o problema como o núcleo de tudo, o próprio historiador delimitará ou constituirá a fonte de forma a responder ao problema proposto.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E ECONÔMICA QUE ANTECEDEU A REPUBLICA**

Para compreender os motivos da relevância dada à educação na primeira Constituição Federal Republicana, faz-se necessário conhecer o contexto histórico político do período da consolidação da independência, vejamos:

À época da Independência do país, em razão da combinação dos traços mentais de pragmatismo das luzes e do liberalismo filantrópico, resulta um movimento de assistência e educação das massas com duas balizas: uma, ser ativo, percebendo as necessidades da população e duas, trazer para iniciativa pública a responsabilidade da educação, e não mais das igrejas (HILSDORF, 2003, p. 43). Conforme Hilsdorf (2003, p. 43) as

características das lideranças da geração da Independência, eram de confiança na Lei, catolicismo iluminista, não intervenção estatal econômica, com criação de uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionada à guarda, proteção e formação do povo, porém observa-se que o povo que é considerado para essa proteção era a classe senhorial dos proprietários e não a totalidade da população. Contudo, parte da liderança não estava totalmente convencida que o governo monárquico deveria ser exclusivamente responsável por toda a educação popular, eram adeptos a ideia de que deveria ser deixada muitas iniciativas à sociedade. Ainda no período Imperial, na primeira Constituição, sem qualquer garantia de efetivação, foi assegurado o ensino primário gratuito para todos, no entanto, restou estagnado aguardando regulação de Lei Ordinária.

Historicamente, quanto a proclamação da independência, em se tratando do plano internacional, a Inglaterra não reconheceu de modo formal a emancipação do Brasil, no afã de garantir a ordem na antiga colônia portuguesa. Esse retardo no conhecimento também se deu em razão da Inglaterra exigir a imediata extinção do tráfico de pessoas escravizadas, o que não foi cumprido de pronto. Sendo reconhecida a Independência do país somente após o tratado mediado pela própria Inglaterra, onde o Brasil concordou em pagar à Portugal, a título de compensação pela perda da colônia, o valor de 2 milhões de libras, recursos financeiros emprestados pela própria mediadora. Já os Estados Unidos haviam reconhecido em meados de 1824 (FAUSTO, 202, p. 77).

Mesmo com a autonomia, o Brasil continuou com a mesma forma de governo e sem alterações da ordem social econômica anterior, dando sequência ao desenvolvimento apenas da região concentrada no Estado do Rio de Janeiro, onde ficava a família real, São Paulo e Minas Gerais, o que resultou em

insatisfação de algumas regiões do nordeste do país, onde despontaram as ideias republicanas. Os anos 1822 a 1840 foram marcados por uma série de rebeliões que contrastavam com a tentativa de organização do poder, uma vez que houve desavenças entre a Assembleia Constituinte e Don Pedro I, tendo sido a primeira dissolvida em razão da disputa entre os poderes. Logo após a Constituição de 1824 foi outorgada, imposta pelo rei ao povo. Esses atos simbolizaram a predominância dos amigos do rei, o que colocou mais fogo nas concepções republicanas (FAUSTO, 2021, p. 78-82).

Além desses fatores, ainda o recém-formado Império brasileiro, teve que preocupar-se com a ocupação da Banda Oriental, a guerra entre Brasil e Buenos Aires que foi uma catástrofe financeira para ambas as partes. Internamente, o Brasil sofreu com a impopularidade da guerra, vez que houveram recrutamento da população mediante força, o que deixou a população com muito medo. Para melhorar essa situação, o Imperador decide buscar tropas no exterior, prometendo aos recrutados a perspectiva de propriedades no Brasil, no entanto como eram pessoas que nada sabiam sobre militarismo ou guerra, de nada adiantou. Mais uma vez a Inglaterra, preocupada com a restauração comercial, mediou a paz entre as partes, que garantiu o surgimento do Uruguai como país independente (FAUSTO, 202, p. 83-84).

Em 1828, mercenários vindos da Alemanha e Irlanda, desapontados criam uma revolta que força o império a pedir ajuda aos navios franceses e ingleses, o que gera gastos militares que agravam o problema econômico financeiro já existente. No ano seguinte, o Banco do Brasil foi encerrado, pois já vinha com problemas desde a retirada do ouro nele depositado, por Don João VI que o levou para Portugal em 1821. Após a emissão de grande quantidade de moedas de cobre, pelo governo da época, o custo de vida subiu muito. O

papel-moeda emitido pelo Banco do Brasil e Tesouro passou a ter seu valor reduzido e ser mal recebido fora do Rio de Janeiro, tudo isso geram o aumento dos impostos de importações, atingindo o consumo da elite. (FAUSTO, 2021, p. 84-85).

Com o sentimento antiluso crescendo entre a população urbana e os militares, cujo números de oficiais portugueses eram significativos, somado as más condições de vida e o atraso dos soldos dos soldados, houve um afastamento entre o exército e o imperador. Somando a isso manifestações e tumultos contra as culturas lusas dos apoiadores do imperador, manifestações essas que tiveram apoio de comandantes militares brasileiros de maior prestígio, o que forçou o imperador abdicar seu trono para seu filho Don Pedro II (FAUSTO, 2021, p. 85-86).

Esse período foi chamado de período regencial, pois o país foi governado por figuras políticas em nome do imperador que era menor de idade. Foram tempos obscuros onde discutiram-se centralização e descentralização de poder das províncias, unidade territorial, dentre outras questões delicadas. As reformas efetuadas pelos regentes diminuíram as atribuições de órgãos da monarquia, criando nova organização militar, reduzindo o papel do exército. Ainda que a Regência governasse em nome do Imperador, certos limites foram impostos, em razão do caráter sagrado e inviolável da figura do soberano, alguns poderes não puderam ser transferidos (CABRAL, 2014), por essa razão algumas mudanças aconteceram como a retirada do exercício do Poder Moderador e os conselhos de Estado, passando o poder para as Assembleias provinciais buscar recursos próprios, nomear e demitir funcionários públicos, enfraquecendo o governo central, colocando nas mãos dos políticos regionais um poder enorme que permitia a troca de votos por favores e a possibilidade de perseguir inimigos (FAUSTO, 2021, p. 87).

Neste período, existia uma divisão da oposição entre os exaltados e os absolutistas, os primeiros defendiam a federação, liberdades individuais e em alguns casos a república, os absolutistas, chamados também de caramurus, eram compostos em sua maioria por lusitanos, de cargos burocráticos, grandes militares e comerciantes lutavam pela volta de Don Pedro I, que acabou morrendo logo em seguida (FAUSTO, 2021, p. 86).

Em razão das dificuldades da vida cotidiana e incertezas políticas, muitas rebeliões foram sendo disseminadas pelo país, na Capital, na cidade do Rio de Janeiro, houveram cinco levantes que assustaram os regentes, os quais consultaram o Conselho de Estado para saber como proceder, caso a anarquia se instalasse, quais as atitudes a serem tomadas para a proteção do imperador menino. Em meio dessas revoltas todas, surgiu a Guerra dos Cabanos, em Pernambuco, uma rebelião concebida por pequenos proprietários, índios, trabalhadores do campo e alguns senhores de engenho. Os motivos do conflito era as queixas referente as mudanças no centro do país, as quais eles não entendiam e que eram apartadas de seu universo, vez que nenhuma informação ou benefício chegavam até eles (FAUSTO, 2021, p. 88).

Pode-se dizer que essa falta de informação dos territórios fora da ponte MG-RJ-SP, foi um dos fatos que levou o governo da Republica utilizar-se da educação para informar a todos sobre as mudanças e as vantagens que decorreram desta troca de governo.

As letras não eram conhecidas pelos povos do norte do país, como se pode observar, na revolta que tomou Belém do Pará, o líder no afã de organizar um governo nomeia como secretário um padre, que era uma das poucas pessoas que escrevia com fluência. Nesta rebelião, que foi vencida pelos legalistas, trouxe óbito de cerca de 20% da população de Belém, cerca de

Esses movimentos foram se reproduzindo pelas províncias do norte e nordeste como a Sabinada na Bahia, a Balaiada no Maranhão, da mesma forma eclodiu no Rio Grande do Sul também uma revolução em decorrência de queixas sobre pesados impostos estabelecidos pelo império para cobrir valores alcançados a outras províncias que não podiam arcar com suas despesas e recebiam dinheiro do governo central (FAUSTO, 2021, p. 88). Como se percebe as revoluções disseminadas pelo país, se davam, em sua maioria, em razão de descontentamento da elite ou de grandes proprietários de fazendas que possuíam muitas pessoas escravizadas, das quais faziam seu exército.

Quando da emancipação de Don Pedro II, que aos 14 anos assumiu o governo do país, desencadeou uma centralização política, com todo o aparelho administrativo e judiciário voltando para as mãos do governo central. Em cada capital de província foi nomeado um chefe de polícia, essa nomeação se dava pelo Ministro da Justiça. Aos chefes de polícia foram atribuídas as funções antes exercidas pelos juízes de paz, desta forma, os nomeados investidos nesse novo cargo podiam investigar, processar e aplicar penas (FAUSTO, 2021, p. 94-95).

Esta fase também foi marcada por revoltas que inclusive eclodiam em províncias pouco afetadas por rebeliões, são elas: São Paulo e Minas Gerais, esta revolta estendeu-se até o Rio de Janeiro. Mais tarde, no âmbito internacional, revoluções com ideais democráticos se estabeleciam por toda a Europa, na mesma época irrompeu a revolução Praieira em Pernambuco, que respirava um “maligno vapor pernambucano” que absorvera também críticas sociais e ideias socialistas (FAUSTO, 2021, p. 97).

Como pode-se concluir, a queda do império se deu em razão do descontentamento da população quanto ao governo central, o que culminou nas revoltas e organização daqueles

que queriam implantar a república.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUA METODOLOGIA PEDAGÓGICA**

Com o início da colonização do Brasil, esse entra para a “civilização ocidental e cristã”, vez que foi utilizado de forma articulada, no processo educacional: a colonização, a educação e a catequese. Com a nomeação do governador geral da nova colônia, Sr. Tomé de Souza, trouxe consigo os primeiros jesuítas com a missão de converter os gentis, que segundo o Rei D. João III seria o modo mais eficaz de doutriná-los. Para cumprir a missão deferida pelo Rei de Portugal, os Jesuítas criaram escolas, colégios e seminários espalhados por diversas regiões da colônia (SAVIANI, 2021).

Para alcançar o objetivo que era atrair os nativos, o governo central de Portugal enviou meninos órfãos portugueses, pois acreditavam que a integração entre as crianças portuguesas e as gentis resultaria numa mediação mais eficaz, pretendendo com isso atingir os adultos, bem como os líderes dos nativos. Tal fato demonstra que já naquela época, a educação foi utilizada como aparelho ideológico do Estado, uma vez que a meta era sujeição dos gentios, com a conversão a religião católica, no afã de discipliná-los de forma moral e intelectualmente à nova situação. As ideias pedagógicas postas em prática foram formuladas e praticadas sob medida para a condição encontrada no Brasil (SAVIANI, 2021)

Com o passar do tempo, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil com o desenvolvimento de algumas atividades educativas, no entanto, dispendo de poucos recursos humanos e materiais,

sem apoio e proteção oficial ou da própria comunidade, não tiveram a mesma abrangência dos jesuítas (SAVIANI, 2021).

Os jesuítas, exercendo o monopólio da educação na colônia, deram início a um esboço de sistema educacional que futuramente seria implantado em todos os colégios da Ordem em todo mundo, denominado como Ratio Studiorum, que durou até a segunda metade do Século XVIII quando se deu a expulsão dos jesuítas tanto de Portugal quanto de suas colônias pelo então primeiro-ministro do rei, Marquês de Pombal. Cumpre ressaltar, que para alguns historiadores, Pombal não reformou o sistema de ensino, apenas destruiu todo o sistema de ensino jesuítico, o qual entedia por um método nocivo, cultivador de subordinação, dependência injusta e pernicioso instituindo as aulas régias mantidas pela Coroa (SAVIANI, 2021).

As ideias pedagógicas das reformas pombalinas, eram inspiradas no ideário iluminista, tendo como uma das obras influenciadoras, cujo autor, Verney era um padre da Congregação dos Oratotianos, a manuscrito em epígrafe chamava-se originalmente: “Verdadeiro método de estudar, para ser útil a República e a Igreja”. O título por si só demonstra a relevância dos estudos para os governantes da época, a reforma tinha o objetivo do aparelhamento, ao criar as escolas de forma útil aos fins do Estado, a ideia era “instituir poucas escolas bem aparelhadas voltadas para setores estratégicos antes de multiplicá-las” (SAVIANI, 2021).

Não diferente, na Primeira República, o propósito da educação era consolidar o papel do Estado como instância representativa da sociedade, com expectativa de alcançada a meta, diminuir a centralização do poder (SAVIANI, 2021). No entanto, uma vez invertida a ordem no processo, tendo sido instalada a reforma de governo e regime antes da formação moral republicana da população, essa correção deveria ser

urgente para evitar que o povo deixasse de enxergar as vantagens da nova forma de governo. Desta forma inicia-se um remodelamento baseado no sentimento de patriotismo, com educação cívica, física e de caráter, posicionando a mulher como a educadora da nova geração (SAVIANI, 2021).

No plano federal, houve tensão na política educacional, alternando entre centralizado e descentralizado o que aconteceu com a organização curricular da reforma de Benjamin Constant, já em contrapartida, no Código de Epiácio Pessoa, houve a introdução de matéria científica nos estudos literários (SAVIANI, 2021).

O então Presidente da República, Campos Salles, percebendo a necessidade de compilar a legislação que se encontrava dispersa, solicitou que o ministro da justiça providenciasse o Código Civil, e da mesma forma, no campo da educação foi imposta mesma meta, originando a Lei Orgânica do Ensino (Código Epiácio Pessoa). Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino, pôs fim a liberdade de frequência instituída em reformas anteriores, equiparou as escolas privadas e públicas por intermédio de severa averiguação de curriculum. Várias reformas foram praticadas no período da primeira república, e em sua maioria desastrosas, até que em 1925 ocorre a reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Tal reforma se fez necessária em razão das respostas que a população estava dando em virtude das mudanças socioeconômicas da época, contestando o governo vigente (SAVIANI, 2021).

O novo regime não assumiu a instrução pública como responsabilidade exclusiva do governo central, o que foi validada pela primeira Constituição Republicana, em seu artigo 35, vejamos:

**Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:  
(...)**

- 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
- 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

A concentração de responsabilidades educativas entre a União e os Estados individuais é um conceito bem estabelecido. O Congresso detém autoridade para garantir que este equilíbrio de poder seja mantido com o propósito de promover a educação. Os dispositivos terceiro e quarto do artigo 35 determina que a tarefa de estabelecer instituições de ensino superior cabe ao Congresso Nacional, sem limitações à sua capacidade para fazê-lo. Contudo, não havendo previsão nenhuma sobre a educação primária, esta permanece sob jurisdição de cada Estado.

Conforme conhecimento geral, entre muitas mudanças, uma das mais importantes foi a implantação do regime ginásial seriado, com frequência obrigatória, e a ampliação dos poderes da União quanto a fiscalização e normatização de todo o ensino secundário.

No próximo capítulo, reatará mais evidente a relevância da educação no aparelhamento ideológico que se fez necessário para manter o novo regime e forma de governo.

## **DA RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O APARELHAMENTO IDEOLÓGICO**

O período que antecedeu a proclamação da república e sua primeira Constituição Federal, contou com uma série de

transformações dentre elas também podemos listar: a remodelação da relação de trabalho do regime escravo para o trabalho livre e assalariado, o crescimento dos setores de prestação de serviços e pequenas indústrias têxtil, o êxodo rural dos imigrantes que preferiram exercer atividades industriais, a presença forte de capital estrangeiro que acaba trazendo também intensa circulação de novas ideias, bem como o fim da monarquia. (HILSDORF, 2003). A transferência significativa de poder no ato da proclamação da República constituía um novo fundamento, “a coisa pública”, que pertence a todos de modo distributivo, uma ideia de que todos os indivíduos podem participar de seus benefícios, tendo o Estado como guardião desta coisa pública (CURY, 2010).

Marechal Deodoro, então presidente da república, expressou por meio de uma carta à Assembleia Constituinte, seu desejo pela efetividade da Educação e da Cidadania. Em sua aspiração a própria República deveria levar a todos os pontos de seus domínios territoriais os elementos do progresso material, indispensáveis para ampliação dos horizontes da população, podendo se armar (de forma figurativa) para a luta da vida e da pátria, uma vez que a ignorância seria símbolo de atraso e involução (CURY, 2010).

Hilsdorf (2003) aduz que pela via evolutiva, mediante a militância dos propagandistas republicanos, transformaria a sociedade brasileira de forma lenta, indireta e cumulativamente, por intermédio do Parlamento, imprensa e nas instituições escolares, para ter um olhar crítico da monarquia, o que nada mais era que o início do aparelhamento ideológico, com a construção da narrativa demonstrando as vantagens de uma república descentralizada e federativa, amiga da ordem e do progresso moderno.

Esses conceitos serviam como subterfúgio de poder, construído de forma aparentemente desconectado de sua

condição material, no entanto regulando a relação entre a educação, a consciência da evolução e progresso (FOFANO et al., 2021, p. 2). O que se pode observar é que o sistema educacional, à época da constituição da primeira república, foi utilizada como aparelho ideológico do Estado, no afã de que o povo, tivesse confiança total na nova forma de governo, uma vez que essa liderança precisava de total apoio para se consolidar.

Neste momento é imprescindível definir, mesmo que de forma pragmática, o termo ideologia: para Marx em sua obra *Ideologia Alemã*, atribuiu ao vocábulo uma compreensão revigorada de que a ideologia é um sistema de ideias, representações que reprimem o espírito do homem ou de um grupo. Para Althusser a ideologia é o desenvolvimento de narrativas que repousam sobre a história das formações sociais e o reflexo dessas formações, acreditando-o, não ser possível uma teoria das ideologias em geral. Existindo múltiplas teorias, cada uma deve ser compreendida de forma particular, considerando sua relação regional de classes, sua história e a circunstância em que foi criada, pois esses elementos influenciam, fazendo cada ideologia operar de forma diferente, por essa razão para Althusser não há como se pensar uma teoria sistematizada historicamente, até porque a ideologia se percebe na luta de classes, onde se constata a realização da narrativa de quem tem o poder (FOFANO, et al., 2021, p. 3-4). A ideologia apresenta-se de modo material e concretiza-se através de um aparelhamento, e não de forma teórica, afetando indivíduos em sua representação de mundo (FOFANO et al., 2021, p. 5).

A ideologia atua socialmente, e consoante o processo de interpelação ideológica, que constitui indivíduos concretos em sujeitos. Tal processo acontece na medida que esse indivíduo crê em algo, entendendo-se como possuidor de uma consciência dos ideais contidos em sua crença, acreditando

que escolheu livre e conscientemente a prática dessas ideias, no entanto, encontra-se imbuído no aparelhamento ideológico (FOFANO et al., 2021, p. 5).

Conforme se percebe, a escola no imaginário republicano era emblema na nova ordem, e por conta das teses liberais e democráticas moderadas não abolicionistas, a liderança na década de 70 no Século XIX, projetaram na educação o fator de resolução dos problemas sociais, tornando essa a tarefa republicana por excelência, tanto na fase da propaganda quanto na fase de instituição do regime. Muitas dessas ideias foram retomadas por ocasião da Grande Reforma (HILSDORF, 2003).

Para consolidar o aparelhamento ideológico, após uma análise da situação do ensino, em 1893, o Estado com a narrativa de garantia da dignidade profissional pelo domínio da metodologia intuitiva, propõem uma diretriz de atuação dos mestres para aceitação deles ao planejamento racional do sistema escolar (HILSDORF, 2003, p. 66). Dessa forma, em se tratando de um aparelho com audiência obrigatória de parte considerável da sociedade, por um tempo também avultoso, importante imprimir essas ideias nos mestres, para difundir a ideologia necessária para a manutenção do poder, uma vez que com sua contribuição colaboram de forma eficaz com a sistemática silenciosa, estando submersos dentro do aparelhamento, mantendo a representação ideológica da escola (FOFANO et al., 2021, p. 12).

Como visto, a nova forma de governo precisava ser consolidada, e para alcançar o apoio de todos, sendo uma nação continental, e constituída federativamente, foi necessário difundir a narrativa para manter o poder, utilizando além dos meios de comunicações (imprensa) e Parlamento, também as escolas como meio de implantar a ideia da necessidade de ordem, evolução e progresso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho se observou que as operações dos historiadores, até o século XX eram feitas mediante uma seletividade de vestígios, privilegiando uns em detrimento a outros, o que pode ter ocasionado esse desmembramento entre a história da educação e a história política socioeconômica do país, restando notória a importância de reunir esses pontos, permitindo uma maior compreensão dos motivos pelos quais o governo republicano investiu na educação e consagrou-a em sua primeira constituição com importância ímpar, tendo inclusive o então presidente demonstrado seu desejo pela efetividade de tal direito.

Este trabalho foi muito importante para a compreensão dos propósitos governamentais que mediante toda a sistemática apresentada, utilizou-se do sistema educacional no afã de conquistar a confiança de todos na nova forma de governo, uma vez que essa liderança precisava de total apoio para se consolidar, evitando os problemas enfrentados pelo governo anterior.

Qual melhor caminho para alcançar maior parte da população se não pelo sistema de ensino? Sendo ele uma organização com audiência obrigatória de parte considerável da sociedade, por um tempo consideravelmente longo, desta forma para difundir a ideologia necessária para a manutenção do poder, se fez imprescindível que o corpo docente também tivesse impregnado desta ideia, contribuindo de modo mais eficaz com a sistemática silenciosa, estando submersos dentro do aparelhamento, mantendo a representação ideológica da escola.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Século XVI a XIX). *Caderno de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 743-768, mai.-ago. 2016.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CABRAL, Dilma. Arquivo Nacional. MAPA Memória da Administração Pública Brasileira. 2014. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/298-poder-moderador#:~:text=A%20Reg%C3%Aancia%20ficava%20impedida%20de,formalidades%20que%20garantiam%20a%20liberdade>. Acesso em: 03 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. República – educação – cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7450>. Acesso em: 03 out. 2023.

FOFANO, Debora Klippel; *et al.* **Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser**. *Educação em Revista*, n. 37, 2021. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232216>. Acesso em: 04 jul. 2023.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

POLETTI, Ronaldo. 1934. **3ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas**, 2012. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v3\\_1934.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf). Acesso em: 09 jun. 2023.

POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RAMOS, Carlos Roberto. **R. Inf. legisl.** Brasília, a. 24, n. 93, jan./mar. 1987. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181723/000426993.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 6ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS. Agência Senado. Senado Notícias. Brasília, DF: [s.d.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Angélica Silva de; et al. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Caderno da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.



# CAPÍTULO 04

## **OLHAR O OUTRO E CONSTRUIR A SI VIVÊNCIAS POTENTES: EXTENSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE<sup>18</sup>**

<sup>19</sup> Giovanni Codeça da Silva

<sup>20</sup> Bruna Cruz Engelhard Bezerra

<sup>21</sup> Ana Luisa Bispo Pereira

<sup>22</sup> Chrystiane Dantas Barreto Gouveia

<sup>23</sup> Silvana Batista Silva

<sup>18</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp4>

<sup>19</sup> Professor Doutor na Universidade Veiga de Almeida, na Secretaria de Educação do Estado do RJ, no CEJA/Cecierj, Supervisor de PIBID, e Coordenador dos Projetos de Extensão (2017-até o presente).

<sup>20</sup> Professora Pós-graduada no Colégio Pedro II, pibidiana (2017), e extensionista no projeto O mundo por meus olhos (2018).

<sup>21</sup> Licencianda do curso de História (UVA), pibidiana (2022), e extensionista no projeto Contação de Histórias Negro Muro (2023).

<sup>22</sup> Licencianda do curso de História EaD (UVA), pibidiana (2022), e extensionista no projeto Contação de Histórias Resistências e existências possíveis (2023).

<sup>23</sup> Licencianda do curso de Matemática (UERJ), pesquisadora no grupo Saberes Plurais - escola e academia, e extensionista no projeto Ciência e Verdade (2024)

**Resumo:** A curricularização da extensão no ensino superior, previsto na meta 12, estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), busca tornar factível a realização da extensão com significação para os educandos. “Olhar o Outro e construir a Si” busca explicitar o percurso de construção da curricularização da extensão na Universidade Veiga de Almeida (UVA), no Rio de Janeiro. Bem como, apresentar o sentido proposto para os projetos de extensão: de caráter formativo (ligados à responsabilidade social e a identidade político-cidadã); de metodologia popular (seguindo a proposta freireana) e críticos (buscando avaliar e autoavaliar seus impactos internos e externos).

**Palavras-chave:** Extensão; Curricularização; Formação Docente.

## O PRIMEIRO PASSO - PARAR E OLHAR PARA TRÁS

Este capítulo é resultado do processo vivo de crítica, reflexão e experimentação, no currículo e nas práticas acadêmicas, que envolvem a formação dos licenciandos do curso de História da Universidade Veiga de Almeida (UVA), situada no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro. Esse processo foi iniciado em 2016, com a crítica realizada pelos discentes do curso de História ao currículo e às práticas pedagógicas; seguido pela necessidade de reformulação do currículo das licenciaturas com a ampliação de três para quatro anos para a formação docente (licenciatura plena); e mais recentemente a curricularização da extensão - tema central desta escrita.

Em 2016, o Centro Acadêmico do curso de Licenciatura em História (CAH), sob a presidência da discente Bruna Bezerra e Cyro Melis, externaram ao Colegiado do Curso de História (CCH) uma dura crítica ao currículo e às práticas pedagógicas realizadas em suas formações. O CAH, após realizar uma consulta à comunidade discente, apresentou um documento contendo questões, observadas e dialogadas, divididas em três temáticas: Em 2016, o Centro Acadêmico do curso de Licenciatura em História (CAH), sob a presidência da discente Bruna Bezerra e Cyro Melis, externaram ao Colegiado do Curso de História (CCH) uma dura crítica ao currículo e às práticas pedagógicas realizadas em suas formações. O CAH, após realizar uma consulta à comunidade discente, apresentou um documento contendo questões, observadas e dialogadas, divididas em três temáticas:

As questões pedagógicas despertaram interesse e reflexão do Colegiado do Curso. As críticas dos discentes expressavam um amadurecimento pessoal e profissional por ser o resultado da intersecção de uma preocupação com a formação de suas identidades: cidadã-territorial individual e profissional coletiva, voltada para a transformação social e o mercado. Criticavam o currículo, as ações e as pesquisas, trazendo em suas falas uma forte noção de significação do conhecimento e de possibilidade de mudança a partir da ampliação da formação dos licenciandos de três para quatro anos.

Haviam questões ligadas ao território, para além do micro espaço da própria Universidade. Os discentes traziam em seus olhares, através do percurso diário - desde a Baixada Fluminense, Caxias e Zona Oeste, cortando a cidade através do trem ou das vias expressas (Avenida Brasil, Via Dutra ou Linha Vermelha) para chegar à UVA - as inquietações sociais. Estava ali, expresso em suas falas, a violência, o medo e as dificuldades de entrar e sair de favelas, comunidades e bairros. Situações que confirmavam práticas sociais já

já conhecidas e a descoberta de outras práticas.

Os territórios, nos relatos desses alunos, produziam subsídios para que eles pensassem outras relações para além daquelas propostas em seus currículos. A observação, as vivências, as práticas e os processos educativos informais e formais promoviam interrogações sob os temas ligados ao racismo, ao sexismo, ao machismo, à violência e às intolerâncias. A sociabilidade era outra questão relevante na percepção deles, pois vinha sendo alterada a partir de dois aspectos relevantes: a tecnologia e a política. De um lado a tecnologia promovia novas formas de socialização e de relação com o conhecimento; por outro, a política em diálogo com a tecnologia, promovendo a formação de polos de interesse radicais, nos quais ocorriam a ascensão dos discursos de ódio.

Outro ponto importante que os discentes desejavam que fosse revisto pelo Colegiado eram as temáticas abordadas nas pesquisas e nos incipientes projetos de extensão. Na percepção dos discentes, as temáticas não contemplavam seus anseios e a extensão estava circunscrita à própria comunidade acadêmica, sem sequer extrapolar os muros da UVA. Logo, a reforma pela qual as licenciaturas iriam passar, ampliando o tempo de formação, poderia ensejar mudanças. Para esse lugar de construção dos saberes, os discentes possuíam propostas relevantes que precisavam ser analisadas.

Assim, o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) tinham a missão de reformular o currículo e as práticas do Curso de História, realizando uma autocrítica, tendo como ponto de partida a legislação e as análises realizadas pelos discentes. O aparente lastro promovido pelos discentes para mudanças enfrentou resistências baseadas em duas premissas: uma visão bacharelesca da licenciatura e a episteme europeia do saber. Os debates e discussões alongaram-se e as votações não avançavam sobre as pautas trazidas pelos discentes.

Tendência seguida para pesquisa e, principalmente, para a extensão com forte defesa para sua realização intramuros. Por outro lado, havia um forte discurso para promover alterações curriculares no sentido da tecnologização didática, bem como de reestruturação da oferta de disciplinas voltadas para uma universalização do conhecimento.

Configurou-se assim duas visões claras e distintas: uma patrocinada por parte do Colegiado de Curso que apostava na tecnologia, na ampliação de disciplinas generalistas e de pesquisas para os discentes a partir de suas próprias pesquisas e de uma extensão apartada do ensino-pesquisa, visando formações internas e a atratividade de novos discentes; outra visão patrocinada pelo NDE e com apoio discente apostava numa mudança de episteme decolonizadora, com a ampliação de disciplinas que tratassem de questões sociais a partir da historicização dos conflitos, pesquisas baseadas no interesse dos discentes e de uma extensão para além dos muros da UVA, num diálogo com diversos territórios.

Foi necessário harmonizar as pautas sem perder de vista que tratávamos de uma Instituição privada que possuía um compromisso educacional com a qualidade, mas que também necessitava se manter ativa através da captação de novos discentes. Isso num contexto duplamente desfavorável: a crise nacional que o país vinha atravessando e o regime de recuperação fiscal do estado do Rio de Janeiro. Tais condições imprimiam velocidade na curva descendente da procura pelos cursos de licenciatura, somado à desvalorização da profissão no campo social (status) e financeiro (poder de compra).

Havia o consenso que a ampliação para quatro anos nos proporcionava a chance de um currículo mais completo e variado. Naquele momento, o MEC estabelecia como prazo de implementação o ano de 2017 - posteriormente o tempo de implementação foi ampliado para 2019. Era entendimento de

todos que o curso teria maior flexibilidade para incluir disciplinas teóricas e práticas, além de marcadores mais precisos para as práticas pedagógicas e a extensão, já pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Isso favoreceria uma maior conexão entre a teoria e a prática, essencial para uma formação docente de excelência.

A defesa das mudanças junto ao Colegiado primou pela adição de novas vivências práticas no percurso formativo que poderiam auxiliar no aprimoramento das competências pedagógicas dos futuros educadores. O que está de acordo com a proposição, pelo MEC, da inclusão de abordagens de ensino mais contemporâneas e habilidades de administração de sala de aula, que são temas frequentemente apontados como lacunas na preparação até aquele momento (LOPES, 2023). Dessa forma, foi elaborado um primeiro projeto de extensão para aproximar a comunidade da Universidade, aberto a todas as pessoas que desejassem participar – “Percurso histórico da Pequena África e questões sociais”, que foi realizado em dezembro de 2016 e serviu para coletar informações e orientar as próximas reuniões.

## **PROJETO DE EXTENSÃO (PILOTO): PERCURSO HISTÓRICO NA PEQUENA ÁFRICA E QUESTÕES SOCIAIS**

O projeto de extensão (piloto) “Percurso histórico na Pequena África e questões sociais” foi elaborado pelos docentes Giovanni Codeça da Silva e Vera Lúcia Martins de Moraes - docente responsável pelo ensino da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 nos cursos de licenciatura da Instituição. O objetivo era percorrer o território do bairro da Gamboa, no centro do Rio de Janeiro, passando por quatro pontos:

iniciando no Cais do Valongo; deslocando-se até o Instituto dos Pretos Novos; em seguida dirigindo-se ao Museu da Escravidão e Liberdade (atual Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira); e finalizando na Pedra do Sal; relacionando a história do processo de escravização da população negra na cidade do Rio de Janeiro com o racismo e a exclusão vigente, uma vez que o Cais do Valongo recebeu 1 milhão de africanos escravizados, vivos e registrados, no curto período de 1775 a 1830.

Essa história havia sido soterrada pelo Estado com suas reformas e políticas eugenistas e higienistas. De tal forma foi o apagamento que o ensino desse importante momento da História do Brasil não constava na formação dos licenciandos, incluindo os de História, na cidade do Rio de Janeiro. Como pensar a História e a sociedade brasileira e carioca sem estudar aquele território? Quais foram os impactos sociais da chegada desse volume de pessoas à cidade? Por que o Cais havia sido deslocado da Praça XV para o Valongo? Como esses africanos escravizados sobreviveram à degradação dos túmbeiros? Como foram curados das mazelas contraídas no traslado pela Calunga Grande? O que significou para muitos deles a travessia? Por que essa história foi e seguia sendo apagada? Como as reformas recentes para a Copa do Mundo e para as Olimpíadas intervinham naquele território?

Essas questões, literalmente, brotaram do chão em dois momentos distintos: uma primeira vez, em 1996, na casa de Dona Mercedes Guimarães dos Anjos, situada na rua Pedro Ernesto, número 36. Ao realizar obras em sua residência, foi comunicada pelos pedreiros sobre a descoberta de ossadas humanas no fundo de seu quintal. Após contato com Departamento Geral de Patrimônio Cultural (DGPC), escavações foram iniciadas e tempos depois Mercedes fundava o Instituto dos Pretos Novos (IPN) - Instituto importantíssimo para preservação da memória e cultura afro-brasileira. A foto

abaixo possui a seguinte legenda: “Escavações após a redescoberta do Cemitério dos Pretos Novos, 1996. Instituto dos Pretos Novos - IPN.”

**Imagem 1 - Escavações após a redescoberta do Cemitério dos Pretos Novos.**



Fonte: <https://riomemorias.com.br/memoria/cemiterio-dos-pretos-novos/>

Embora Dona Mercedes tenha fundado o IPN e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tenha reconhecido o sítio arqueológico e diversos pesquisadores tenham se empenhado na produção de trabalhos científicos, o descaso, o abandono e a negligência com a memória da história ali contida permaneceram como principal marca. Afinal, se tratava da Gamboa. Embora um dos bairros mais antigos da cidade e palco da revolta da Vacina, era ocupado majoritariamente por pessoas pobres e pretas.

O segundo momento ocorreu durante as obras do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT) em 2011, para as Olimpíadas do Rio de 2016. Durante as escavações, vestígios de ocupação do período imperial foram surgindo, até que o Cais do Valongo brotasse reivindicando suas memórias de dor e exclusão. Evidência definitiva do apagamento da história da população negra e do Brasil. Em 2013, o Cais do Valongo foi alçado à Patrimônio da Humanidade pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH). Em 9 de julho de 2017, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), reconheceu o Cais como parte da rota dos escravizados e concedeu a condição de Patrimônio Mundial, semelhante a outros patrimônios mundiais de dor.

**Imagem 2 - Cais do Valongo.**



**Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/51383-cais-do-valongo-no-rio-vira-patrimonio-da-unesco>**

Foi a partir dessas feridas abertas na cidade, e nos currículos de formação dos licenciandos, que criamos o projeto de extensão piloto. Um percurso de pouco menos de dois quilômetros, com duração aproximada de duas horas, com

quatro paradas, onde se pretendia discutir: no Cais do Valongo - história, exclusão e apagamento; no IPN - história, memória e preservação; no Museu da Escravidão e Liberdade - história, racismo e eugenia; e na Pedra do Sal - história, resistência e luta.

A divulgação contou com a força tarefa do CA, que percorreu toda as instituições de ensino e culturais no território da Tijuca e da Gamboa; as associações de moradores das favelas e as comunidades acadêmicas da cidade. Os discentes envolvidos mobilizaram as Secretarias de Educação do Município (SME-RJ) e do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), bem com a Associação Nacional de História seção Rio de Janeiro (ANPUH-RJ). Através de um link prévio de inscrição, foi possível mapear diversas informações sobre os participantes, as expectativas, a visão sobre a profissão de história e a visão das Secretarias e do setor privado sobre o que esperavam de um profissional recém formado.

Anterior à realização do projeto, docentes do curso de Licenciatura de História da UVA foram convidados para realizarem o passeio histórico-cultural realizado pelo IPN. Apesar do seu foco turístico, foi possível, a partir das questões levantadas pelos instrutores do passeio, registrar informações que, cruzadas a expectativa mapeada pelo questionário, possibilitaram planejar a abordagem a ser realizada. Nossa expectativa inicial era de reunirmos cinquenta pessoas nesse projeto piloto, mas as inscrições chegaram a cem pessoas na primeira semana, então decidimos limitar o número de inscritos e abrir um segundo momento. Dois sábados consecutivos, nos quais cento e noventa e oito pessoas participaram de forma entusiasmada do que se tornou uma imersão. Previsto para durar duas horas, a visita levou quase cinco horas, pois as paradas levaram em média uma hora de duração, entre explicações, discussões, fotos e comoção.

Imagem 3 - Cais do Valongo, Rio de Janeiro (RJ).



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/51383-cais-do-valongo-no-rio-vira-patrimonio-da-unesco>

## AFEC'S - UMA VIVÊNCIA MARCANTE

Anterior à realização do projeto, docentes do curso de Licenciatura de História da UVA foram convidados para realizarem o passeio histórico-cultural realizado pelo IPN. Apesar do seu foco turístico, foi possível, a partir das questões levantadas pelos instrutores do passeio, registrar informações que, cruzadas à expectativa mapeada pelo questionário, possibilitaram planejar a abordagem a ser realizada. Nossa expectativa inicial era de reunirmos cinquenta pessoas nesse projeto piloto, mas as inscrições chegaram a cem pessoas na primeira semana, então decidimos limitar o número de inscritos e abrir um segundo momento. Dois sábados consecutivos, nos quais cento e noventa e oito pessoas participaram de forma entusiasmada do que se tornou uma imersão. Previsto para durar duas horas, a visita levou quase cinco horas, pois as paradas levaram em média uma hora de duração, entre explicações, discussões, fotos e comoção.

O projeto de extensão gerou uma série de dados que permitiram o NDE levar a adiante as discussões sobre a reforma do currículo junto ao Colegiado de Curso, defendendo a pertinência das questões colocadas pelos discentes. A temática do território, das Leis 10.639 e 11.645, e as questões sociais eram necessidades urgentes para a sociedade em geral. Havia também a demanda da tecnologia que precisava ser contemplada, como apontado pelo Colegiado (e que se mostraram decisivas para a inserção dos discentes no mercado de trabalho no período da Pandemia de Covid-19). Porém, as reivindicações oriundas dos discentes e a implementação delas, com seus desdobramentos para pesquisa e extensão, levaram o Curso a ser reconhecido pelos pares e pelo mercado de trabalho.

Um outro resultado selou nossos passos em relação a extensão. As escolas municipais e estaduais da região da grande Tijuca iniciaram um processo de busca à Universidade apresentando suas questões. Os projetos de extensão não estavam mais sendo produzidos na Academia e levados às escolas e comunidades, ao contrário, os projetos passaram a ser construídos em conjunto com as escolas e comunidades a partir de suas questões. Cada projeto de extensão foi personalizado e demandavam práticas pedagógicas específicas para enfrentar problemas reais.

A partir destas vivências iniciamos o ano de 2017 implementando a ampliação dos cursos de Licenciatura para quatro anos, o que colocou a Universidade Veiga de Almeida na vanguarda do processo do estado do Rio de Janeiro. Em 2019 iniciamos, de forma institucional, o processo de curricularização da extensão. Inicialmente, chamamos de Atividades e Formações Extensionistas Curriculares (AFEC's) ao longo dos quatro anos do curso e não vinculadas diretamente a uma disciplina. Após reunião do CC de História, ficou definido que seriam oito AFEC's ao longo do curso e os

discentes deveriam cumprir ao menos seis delas: Formação Pequena África; Tecnologizando a Educação; Memórias do Samba; Escola vai a UVA; a UVA vai a Escola; O mundo por meus olhos; Ruas e memórias; e Contação de Histórias.

O projeto piloto deixou como experiência positiva a não limitação dos participantes. Ou seja, qualquer discente de qualquer curso ou modalidade (presencial ou EaD) e de qualquer Universidade (pública ou privada) poderia participar dos projetos de extensão e pesquisa, desde que participassem dos processos formativos para atuar no campo, bem como se apresentassem a carteira de vacinação completa (exigência da Seeduc-RJ para os professores tomarem posse nos concursos). Essa prática trouxe um ganho qualitativo nas interações entre os discentes de diferentes cursos, modalidades e territórios, ampliando os olhares e o aprofundamento das questões.

Nas AFEC's, um dos projetos de extensão gerou um enorme aprendizado para todos nós do Curso de História da UVA, o Projeto: O mundo por meus olhos. Nos foi encaminhada pela Juíza da Primeira Vara da Infância e da Adolescência, Doutora Vanessa Cavalieri, uma proposta de realização de atividades pedagógicas com adolescentes, no modelo de remição de pena, para jovens que cumpriam medidas socioeducativas. O objetivo era que a Universidade, através dos cursos de licenciatura, trabalhasse com esses jovens durante oito meses, todos os dias, temáticas que os levassem a repensar suas trajetórias. Eles seriam acompanhados de tutores, familiares, psicólogos e de um Instituto responsável pela frequência (transporte, lanche e materiais).

A proposta foi recebida pelas Licenciaturas e o curso de História levou ao Colegiado do Curso para sua apreciação. Através de votação, com diferença de um voto para aprovação, o Colegiado aceitou a proposta, mas não sugeriu nenhuma ação, e nenhum professor se voluntariou a conduzir a

construção. O mesmo ocorreu no curso de Licenciatura em Geografia. Havia uma preocupação por parte dos docentes do olhar institucional sobre o projeto. Ainda assim, estando aprovado, a coordenação de História e Geografia, na figura do docente Rodrigo Lobato, conduziram a criação dos projetos de extensão junto aos discentes. Em História o Projeto ganhou o nome “O mundo por meus olhos”, onde o objetivo era propiciar aos jovens uma reflexão sobre suas histórias de vida, num contexto territorial em diálogo com a história de suas famílias e cidade.

A atividade dos licenciandos era planejar e conduzir os encontros, a partir de uma fonte motivadora (o filme *Narradores de Javé*, as músicas *Espelho* de João Nogueira, *Domingo no Parque* de Racionais MC, foram algumas das fontes escolhidas), optar por uma metodologia de interação (a opção deles foram as rodas de conversa com metodologia freireana) e a produção textual e depois visual de suas experiências. Cada encontro era precedido de uma formação voltada para os licenciandos e de uma apresentação “ensaio”, sempre contando com a supervisão da coordenação do curso.

O projeto havia sido desenhado para ocorrer diariamente, porém, por solicitação da Instituição foi reduzido para três dias semanais. Eram dezesseis adolescentes, sendo onze meninos e cinco meninas. O projeto foi encerrado, de forma antecipada, após seis meses de execução, com muitas polêmicas junto à comunidade universitária, e cenas de preconceito. Ainda assim, os projetos receberam moções de agradecimento, pois na avaliação da Vara da Infância e Adolescência, os jovens engajados no projeto, em comparação com outro grupo que não foi contemplado, apresentou resultados melhores. Entre os dezesseis envolvidos no projeto, apenas um jovem abandonou o projeto e voltou a cometer delitos, o outro grupo de dezesseis jovens, onze voltaram a cometer delitos.

Os discentes envolvidos no Projeto de Extensão foram tocados de tal forma pelas vivências que muitos optaram em seguir seus trabalhos de final de curso na temática. A percepção das trajetórias de vida, dos desdobramentos de suas ações, e da reação da comunidade em relação a estes jovens, propiciou aos licenciandos experimentar as dificuldades sofridas por aqueles que uma vez envolvidos em delitos penais precisam enfrentar. Mesmo sem chegar ao final, o projeto de extensão permitiu mensurar o alcance que ações como estas poderiam produzir e quais os desafios seriam enfrentados, inclusive os desafios externos.

**Imagem 4 - Projeto O mundo por meus olhos (imagem recortada para preservar a identidade dos jovens), reunião de acolhimento.**



Fonte: Acervo dos autores.

## **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO**

As AFEC's possibilitaram experiências e testagens sobre os caminhos que deveríamos seguir, bem como, propiciaram tempo para o Colegiado de Curso amadurecer a proposta de outras epistemologias na constituição das disciplinas e

projetos (de extensão e pesquisa). Foi um período de muitos debates e reuniões, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Não desejávamos mais construir um currículo e constituirmos práticas pedagógicas descoladas dos projetos de pesquisa e extensão. Nosso anseio era construir projetos a partir das disciplinas, ligando conteúdos, habilidades e competências de cada conjunto de saberes.

A implementação da extensão curricular, na legislação brasileira, foi respaldada por diversas leis e normas que ressaltavam a relevância da extensão no ensino superior. A Lei nº 13.005/2014, foi responsável pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e pela definição da meta 12 - "Aumentar a participação de instituições de ensino superior em projetos de extensão com a comunidade e o setor produtivo" - constituindo-se como principal referência. Essa legislação evidenciava o comprometimento do governo em ampliar a extensão universitária e fomentava a conexão entre a academia e a sociedade.

Somada, a Resolução número 7, datada de 18 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que destacava a importância de ampliar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. Segundo esse documento, as instituições de ensino superior deveriam incluir atividades de extensão nas formações acadêmicas. Essa exigência deveria estar presente nos planos de ensino dos cursos. Fomentando a integração entre teoria e prática. A Resolução 7 ressaltava que a extensão deveria ser vista como um elemento essencial no processo de aprendizagem.

Vários autores defendiam a inclusão da extensão no currículo e analisavam suas implicações e vantagens para a formação acadêmica e a prática social. Paulo Freire, em 1996, já argumentava que a prática da extensão universitária deveria

ser encarada como um processo de diálogo e construção de conhecimento entre os discentes. Freire questionava a abordagem tradicional de imposição do conhecimento acadêmico, defendendo que a extensão deveria promover uma relação horizontal entre a universidade e a comunidade. Por sua vez Boaventura de Sousa Santos, em 2007, argumentava que a extensão universitária deveria ser considerada como parte integrante dos processos educativos e não apenas como uma atividade secundária. Ele destacava que a extensão poderia proporcionar aos estudantes a oportunidade de vivenciar e compreender a realidade social, contribuindo para sua formação crítica e engajada.

Porém, a Pandemia de Covid-19, suspendeu as ações dos projetos de extensão durante os anos de 2020 e 2021, e nos obrigou a refletir sobre a condição do Outro. Retornamos a presencialidade em 2022 precisando visitar os parceiros, verificar a continuidade e o surgimento de novas demandas. Os primeiros contatos com as escolas nos apresentaram evidências de mudanças significativas em relação ao racismo, violência de gênero, a intolerância religiosa, e a conflitos nas relações entre famílias e escolas. Um cenário claramente modificado pelo acirramento das tensões políticas e sociais. Diante destes desafios elaboramos um currículo e um plano de projetos de extensão, que a partir das deliberações do NDE e do CC deveriam ser revisitados anualmente, sempre observando duas perspectivas: uma resposta pedagógica as questões sociais trazidas pelas escolas e/ou comunidades; e as habilidades e competências que desejávamos trabalhar em nossos discentes.

Projeto de Extensão I - “Contaçon de Histórias - Negro Muro e Povos Originários” - realizado a partir das disciplinas de África, africanidades e Povos Originários; Direitos Humanos; e História da África. Aplicado as escolas que nos procuraram

**Imagem 5 - Contação de Histórias - Negro Muros.**



**Fonte: Acervo dos autores.**

Projeto de Extensão II - “Meu bairro tem história - mapeamento e produção” - realizado a partir das disciplinas de História regional; e Patrimônio histórico e memória. Aplicado as associações de moradores, favelas e comunidades que nos procuraram apresentando a necessidade de valorização de suas localidades e de resgate das memórias do passado.

Projeto de Extensão III - “Didática em Prática e Cartilha Digital” - realizado a partir das disciplinas Construção do pensamento; Tecnologias emergentes; Educação digital e metodologias interativas; Educação de jovens e adultos; e Laboratório de análise e produção didática. Aplicados as escolas ou secretarias de educação que demandaram análises de materiais e a construção de práticas educativas, principalmente de correção de fluxo.

**Imagem 6 - Elaboração de percurso didático.**



**Fonte: Acervo dos autores.**

Projeto de Extensão IV - “Ciência e verdade - produções históricas” - realizado a partir das disciplinas de Teoria da História; e Historiografia Geral e Brasileira. Aplicados as escolas que buscavam atividades que confrontassem a disseminação de informações falsa (fake news) e discursos contrários às Ciências;

Projeto de Extensão V - “Cine/disco clube - crítica à sociedade” - realizado a partir do somatório de disciplinas do Curso até o quinto período. Aplicado as comunidades que solicitavam auxílio para aprofundamento de estudos nos Pré-vestibulares comunitários (Pré-Enem);

Projeto de extensão VI - “Aula na praça” - realizado a partir do somatório de disciplinas do Curso até o sexto período. Aplicado junto a Instituições de ensino não formais, dotadas de espaço aberto e que presenciaram, ao longo dos últimos anos episódios de intolerância contra os ideais de direitos humanos.

## RECOMEÇO

A proposta de nomear a conclusão de recomeço partiu das discentes que escrevem e assinam este texto comigo. Recomeçar é um dos pilares que procuramos desenvolver na formação dos discentes. Estar aberto ao novo, compreendendo que o conhecimento, as habilidades e competências são ferramentas para atuação docente. E nossa atuação muda! A cada dia, a cada ação, cada intervenção promove uma nova oportunidade de exercitar os fazeres, e fazer a diferença nos projetos de extensão.

A incorporação da extensão no currículo, atrelando-a as disciplinas específicas, como ponto de partida, demonstrou em nossa experiência no curso de Licenciatura de História da Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, ser um ganho qualitativo significativo. Permitindo criar um percurso formativo que respeite os momentos de cada discente, em seu processo de maturação profissional, e ainda assim, ser flexível as suas necessidades pessoais. A conexão entre a teoria e prática vem se tornando cada vez mais significativa aos discentes devido as questões concretas trazidas pelas escolas, favelas e comunidades.

A procura da comunidade extramuros em estabelecer diálogos e parcerias, segue crescendo a cada semestre, trazendo novos desafios e ampliando territorialmente a esfera de atuação. Encerramos o ano de 2023 atuando em nove municípios do Estado do Rio de Janeiro e seis bairros da cidade do Grande Rio, porém esta marca já foi superada no primeiro semestre de 2024, ao alcançarmos onze municípios do Estado do Rio de Janeiro e dezenove bairros na cidade do Rio.

Neste processo foi fundamental a participação dos discentes, com suas críticas ao currículo, as práticas e aos projetos construídos até aquele momento. Assim foi possível, a partir da provocação discente, pensar outras formas de elaborar o currículo e os projetos. Desencastelar-se e ouvir também a comunidade, alterando o fluxo dos projetos, permitiu gerar um engajamento junto à comunidade estabelecendo parcerias de qualidade, essenciais para formação acadêmica e política do discente.

Os erros e insucessos, ocorreram, e podem tornar a ocorrer durante a realização dos projetos. Elaboramos e tentamos cuidar para que ocorram sempre de forma positiva. Porém, são projetos vivos e por isso a beleza deles. Não há uma receita de como fazer, procuramos mitigar as falhas, mas quando elas ocorrem são bem-vindas, pois nos permite aprendermos com os erros. O erro é parte do processo de vivência e experimentação. É na graduação, são nos projetos, o momento de correr riscos e cometer erros, pois há ali um suporte para que a autocrítica possa ser apreendida e realizada.

No outro extremo estão os impactos sociais gerados por estes projetos. A oferta de ferramentas pedagógicas aos discentes vem possibilitando a execução dos projetos, e assim, sua real participação na promoção de igualdade social. Estas vivências tem alterado posturas e fomentado em outros discentes uma maior politização do processo educativo. Atraindo discentes de outros cursos (Pedagogia, Psicologia e Letras), de outras modalidades (Presencial e EaD) e de outras Universidade (contamos hoje com quatro representantes: UERJ, Estácio, UNIRio e UFRJ).

Porém, a curricularização não é um projeto em definitivo, pois as demandas das escolas, favelas e comunidades não são definitivas, pois os discentes envolvidos e suas construções

de práticas pedagógicas são únicas, e porque a conjuntura social e política se alteram. E assim, os projetos de extensão passam a se constituir como elemento central na oxigenação dos cursos e currículos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da educação. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l13005](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de dezoito de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a curricularização da extensão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

ALMEIDA, Joana. O Engajamento Cidadão por meio da Curricularização da Extensão. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 28, n. 2, 2018.

FREIRE, Paulo, 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Luiz. *A Extensão Universitária como Agente de Transformação Social*. *Revista de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 15, n. 3, 2020.

SILVEIRA, Paulo. *Desafios da Curricularização da Extensão na Educação Superior*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

GONÇALVES, Maria. *Avaliação de Projetos de Extensão Curricularizados: Desafios e Perspectivas*. *Anais do Congresso Nacional de Extensão Universitária*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.



# CAPÍTULO 05

## **EDUCAÇÃO E CRITICIDADE CIDADÃ: HUMANIDADES ENQUANTO ALICERCE PARA A DEMOCRACIA<sup>24</sup>**

<sup>25</sup> Amanda Rosa Silva

<sup>26</sup> Natalia Ap. Morato Fernandes

<sup>24</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp5>

<sup>25</sup> Licenciada em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Docente em História no Ensino Fundamental anos finais da rede municipal de Uberaba. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6340456037963417>

<sup>26</sup> Bacharel e licenciada em Ciências Sociais (1997), Mestre (2001) e Doutora (2006) em Sociologia, ambos pela Unesp/Araraquara. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Educação e Cultura. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8250641400823470>

**Resumo:** O texto propõe reflexões, contextualizações e análises das imbricações entre Educação, Ciências Humanas, Cidadania e Democracia. Argumenta que a educação deve preparar o indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a convivência social e o entendimento do mundo ao seu redor. Enfatiza que o foco na competitividade econômica e na produção de mão de obra ameaça a formação cidadã e a sustentabilidade da democracia, um ponto ressaltado pela filósofa Martha Nussbaum. A argumentação é embasada na análise de dois modelos educacionais apresentados por Nussbaum (2015): o Modelo de Desenvolvimento Econômico (MDE) e o Modelo de Desenvolvimento Humano (MDH). O MDE preconiza o Produto Interno Bruto (PIB), o desenvolvimento econômico isoladamente, valoriza exames nacionais obrigatórios e competências específicas e gerais, desconsiderando a formação humana e cultural, o que resulta no estreitamento do espaço curricular e escolar para as humanidades e artes, e, conseqüentemente, no acesso à cultura. Por sua vez, o MDH é alicerçado no desenvolvimento da capacidade crítica dos cidadãos, assim como da tolerância, da consciência (histórica, social e política) e da empatia, promovendo a participação plena no espaço público. Por fim, o texto questiona o impacto das políticas de globalização na qualidade de vida e nas desigualdades sociais, propondo que a verdadeira riqueza de uma nação reside no bem-estar e na justiça social, e não apenas no crescimento econômico.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico; Ciências Humanas; Cidadania; Democracia; Desenvolvimento Humano.

## O PRIMEIRO PASSO - PARAR E OLHAR PARA TRÁS

Vivenciamos tempos em que precisamos não somente lutar para mantermos a nossa democracia, como ter esperança e sonhar com uma democracia na qual os cidadãos exerçam seu papel na íntegra, à luz da sensibilidade, da empatia, da coletividade, ou seja, dos valores que nos tornam humanos, que alicerçam uma sociedade. Para tanto, um arquétipo de uma educação democrática, que visa a autonomia, a emancipação e a cooperação de seus estudantes frente ao desmonte social é o cerne, se faz imprescindível.

[...] A educação, em uma sociedade democrática, deve dar a cada um os meios para uma verdadeira autonomia pessoal e coletiva. Saberes, é claro, mas também disposições para agir em maior igualdade com os outros e vontade de cooperar na criação coletiva, contínua e possivelmente feliz que é uma sociedade. O que se espera, em primeiro lugar, de uma educação democrática, é que ela engendre aquilo que Paulo Freire acertadamente chamava “mentalidades democráticas” (LAVAL, 2021, p. 24).

A educação<sup>27</sup> é o processo que torna o ser humano consciente de si e do mundo que o cerca, que desenvolve suas aptidões para lidar com o outro, com os enfrentamentos da vida. Contudo, o mundo vem vivenciando uma grande crise a partir da obcecada busca por formação de profissionais, mão de obra, geração de lucros, uma “crise mundial da educação”, que por sua vez acarreta dificultadores para a sobrevivência

<sup>27</sup> Referimos tanto à educação familiar/midiática, quanto à escolar, contudo o foco do texto presa pela perspectiva escolar, todavia valorizando e reconhecendo o papel da família e mídia no processo educativo, na formação das consciências política, histórica e social, bem como a importância, valorização no processo de inserção ou desprezo das humanidades nessas outras esferas no processo educativo.

das democracias, da criticidade, do cidadão nacional e global, na qualidade de vida e, não menos importante, nos próprios impactos econômicos, pois ainda que sempre pensada como alienado das práticas sociais, a Economia é produção humana, portanto se encontra atrelada ao desenvolvimento social.

---

**Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (NUSSBAUM, 2015, p. 4).**

Para a filósofa estadunidense, Martha Nussbaum, a grande mudança na proposta educacional, que converge na ameaça a longo prazo à democracia, é a busca pela competitividade econômica no mercado global, em detrimento do espaço e do valor dado às humanidades e, por conseguinte, a valorização e legitimação dada pela sociedade a esses saberes.

As Ciências Humanas, Linguagens e as Artes estão perdendo cada vez mais o seu espaço nos currículos educacionais e sua credibilidade social, o que nos leva a pensar sobre os motivos por trás desse projeto socioeducacional, no qual áreas que foram tão importantes para o desenvolvimento intelectual e social de outrora, terem não só sua legitimidade questionada socialmente, como seu espaço cada vez mais reduzido e suas práticas contestadas no âmbito educacional e educativo.

À primeira vista pode parecer uma supervalorização das humanidades colocá-las como as “responsáveis” pela manutenção da democracia, contudo, o que alimenta uma educação democrática, e por sua vez uma sociedade democrática, é o respeito, a consideração, a empatia de perceber o outro, de pensar no coletivo e decidir a vida pública a partir disso, em contraponto à vista do próximo

Longe de desprezar a busca pelo crescimento econômico dos países, precisamos aprofundar no raciocínio para pensar quem de fato está enriquecendo, o que está enriquecendo, nessa busca incessante e inerente à globalização. Por sua vez, tais questionamentos nos levam a refletir sobre as desigualdades e a qualidade de vida. Fica uma provocação: há qualidade de vida com números alarmantes de violência, pobreza, escândalos públicos por corrupção e com tantas famílias e grupos sociais desassistidos?

Indo além, o que esses problemas, que alarmantemente são vistos – e/ou camuflados – como empecilhos para o avanço econômico, tem de ligação ao pensamento crítico? Qual a relação de uma sociedade cada vez mais intolerante e violenta com a ameaça à democracia? E, por fim, qual a relação das humanidades frente a todo esse panorama e inquietações?

**Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente, como membros de um mundo interdependente, é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém (NUSSBAUM, 2015, p. 11).**

Assim, a família é uma instituição importante na formação das humanidades (cultura, educação, moral, ética...) e a escola uma instituição imprescindível para sustentar o pilar da democracia, para a manutenção do mundo do trabalho e para conferir sentido à vida.

Para tentarmos compreender melhor a função social das humanidades, sobretudo na manutenção da democracia, retomemos a relação “educação para fins lucrativos” versus “educação para a cidadania”.

Recorrentemente assistimos e ouvimos às propagandas e campanhas em prol da educação, comumente em paralelo à saúde e a segurança pública, em slogans e campanhas políticas e, na maioria das vezes, essas, por sua vez, atrelam-se ao desenvolvimento econômico da nação.

---

**[...] A educação voltada para o crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia. A igualdade de acesso, porém, não é extremamente importante; um país pode muito bem crescer enquanto os camponeses pobres continuam analfabetos [...]. É o que ocorre com a educação: dada a natureza da economia da informação, os países podem aumentar o PIB (Produto Interno Bruto) sem se preocupar muito com o acesso à educação, desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente (NUSSBAUM, 2015, p. 20).**

Assim, alguns terão acesso às competências mais avançadas, outros às competências básicas – e talvez nem a essas – e para qualquer um dos modelos se propõem um “conhecimento rudimentar”, como chamou Nussbaum (2015), acerca da história e da realidade econômica, delineando um projeto não só político pedagógico, mas econômico e social.

Formar trabalhadores obedientes e alienados ou condicionados à realidade em que vivem, vai na contramão da formação que leva ao pensamento crítico sobre o tempo presente – às suas injúrias e desigualdades, intolerância e exploração -, assim como crítico ao seu passado e às suas reverberações, na qual o Ensino de História pode ser

fundamental.

Esse modelo de educação, que preconiza o Produto Interno Bruto (PIB), o desenvolvimento econômico isoladamente, valoriza os exames nacionais obrigatórios, as competências específicas e gerais e acaba por desprezar a formação humana e cultural da educação, acarretando o estreitamento do espaço curricular e escolar para as humanidades, para as artes e, por conseguinte, o acesso à cultura.

Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las. [...] O nacionalismo agressivo precisa anestesiar a consciência moral; portanto, precisa de pessoas que não reconhecem o indivíduo, que repetem o que o grupo diz, que se comportam e veem o mundo como burocratas dóceis [...] (NUSSBAUM, 2015, p. 24).

Não por mera coincidência temos assistido, ao longo dos últimos anos, governos nacionalistas agressivos, com inclinações ao autoritarismo, ganharem força e até mesmo apoio popular em vários países, sobretudo países emergentes, que usam, inescrupulosamente, do desenvolvimento econômico como o seu slogan de acesso e sucesso para toda a nação.

Em contrapartida ao Modelo de Desenvolvimento Econômico (MDE), o modelo que parte do PIB, tem-se o Modelo de Desenvolvimento Humano (MDH). Uma proposta de educação que reconhece a dignidade humana a todos os indivíduos, que por sua vez deve ser prezada pelas instituições e leis que regem a sociedade.

Para a filósofa estadunidense, Nussbaum (2015), um país íntegro não nega a dignidade humana e cria planos e táticas

para que toda sua população tenha acesso a ela, para além do patamar mínimo de oportunidades, não a deixa à mercê do desenvolvimento econômico da nação e dos caprichos dos que possuem maior ênfase econômica, o que faz com que esse modelo seja muito mais coerente e alinhado à manutenção das democracias.

Assim sendo, para Nussbaum (2015, p. 25) “o Modelo de Desenvolvimento Humano não significa um falso idealismo; ele está estreitamente relacionado aos compromissos constitucionais, nem sempre plenamente cumpridos, de muitas (se não da maioria) das nações democráticas do mundo”, que por sua vez se encontra alicerçado ao desenvolvimento da capacidade crítica dos seus cidadãos, assim como da tolerância, da consciência (histórica, social e política) e da empatia. Uma vez que “toda sociedade traz em si pessoas que estão preparadas para conviver com os outros em termo de respeito mútuo e de reciprocidade e pessoas que buscam o conforto da dominação; precisamos compreender como produzir mais cidadãos do primeiro tipo e menos do segundo” (Idem, p. 29)

Não por acaso, devemos pensar no papel das humanidades frente a esse desenvolvimento, pois para compreendermos essa heterogeneidade social e pensar em como desenvolver, em potência, seu lado mais humano é preciso analisar não só as tensões de força, poder e dominação entre e nas civilizações, assim como compreender e desconstruir a predominância da ganância, da violência, do ódio e do egocentrismo/narcisismo.

Contudo, ainda na perspectiva de Nussbaum (2015, p. 35), “as origens da hierarquia social estão profundamente enraizadas na vida humana; o ‘choque interior’ nunca pode ocorrer somente no âmbito da escola ou da universidade, mas precisa envolver a família e a sociedade num sentido mais abrangente”, uma vez que as referências criadas ainda na

infância, como com os filmes/desenhos que assistimos, os livros que acessamos, a forma como nossos pais conduzem a nossa criação, criam importantes alusões que habitam nossa mentalidade adulta.

Dessa forma, uma criança que desfrutou de um desenvolvimento psíquico positivo, ou seja, uma formação social saudável no seio familiar, desenvolvendo o seu raciocínio posicional alinhado à empatia, à compaixão, à sentimentos e posturas compassivas e, posteriormente, agregada à uma educação alinhada ao MDH, desenvolve um relativo senso social isonômico, de ponderar que todos devam ter acesso e direitos iguais aos seus, independentemente de seu posicionamento político.

Por conseguinte, uma educação que esteja em diálogo com os temas emocionais/psicológicos – descortinar e desnaturalizar os estigmas sociais ligados às emoções como o nojo, a compaixão, a impotência, o narcisismo, a hierarquia, o egoísmo - tendem a ser base de uma educação democrática e uma cidadania democrática.

Por outro lado, em um modelo educacional/pedagógico que preze pelas autoridades, as hierarquias, enquanto consolidadas, ou simplesmente a mera transmissão de conteúdos, que não levam à questionamentos e ao desenvolvimento humano e social, apenas cumprem pré-requisitos funcionais para se inserir o indivíduo no mercado de trabalho do mundo moderno.

Uma vez que a “subserviência à autoridade é um traço comum da vida em grupo, e a confiança num líder que é considerado invulneravelmente é um modo bastante conhecido pelo qual o ego frágil se protege da insegurança” (NUSSBAUM, 2015, p. 42). Portanto, pensar a formação da consciência histórica, assim como as humanidades no processo de ensino aprendizagem, que levam à desconstrução de mitos,

ao questionamento das referências sociais (e de seus grupos) auxilia na criticidade frente às escolhas dos líderes, dos representantes da autoridade, o que por sua vez altera todo um cenário social e coletivo.

O fragmento de Nussbaum, exposto no parágrafo anterior, nos leva a refletir a conjuntura político-social brasileira na contemporaneidade, no qual a violência, a falta de empatia e compaixão, a perseguição e subjugação aos “inferiores na hierarquia social” – mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pobres... – vêm se desvelando da vergonha e ganhando cada vez mais espaço na sociedade. É preciso estar atento ao poder simbólico dos lugares sociais, da sua representatividade e impacto na coletividade.

Frente à essa conjuntura, surgem alguns questionamentos: qual o papel das autoridades nesse cenário? Qual a influência dos grupos sociais na formação das crianças? Qual o papel da educação brasileira frente a esses valores, que estão na contramão da democracia?

Uma pesquisa de Stanley Milgram, realizada em 1961<sup>28</sup>, reiterada diversas vezes, apresentou que quando delegamos as responsabilidades das decisões à figura de autoridade, os sujeitos não assumem a sua responsabilidade social, o que os levam às decisões irresponsáveis. Sendo assim, as estruturas nas quais o indivíduo está inserido, refletem em seu comportamento e tomada – ou abstenção – de decisões, assim como os sujeitos aos quais são conferidos uma posição de autoridade hierárquica acabam por ter seu comportamento alterado.

<sup>28</sup> Psicólogo norte-americano que se debruçou a verificar a relação entre autoridade e obediência, assim como refletindo sobre a subserviência ao grupo inserido. Para mais informações consultar a obra de Nussbaum, *Sem fins Lucrativos* ou a referência direta a obra do pesquisador, in: Philip Zimbardo, *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. Londres: Rider, 207, p. 260 – 275).

Portanto, ao darmos vozes a todos os agentes sociais, desconstruindo a força exercida pela autoridade e pelos iguais, em um grupo, valorizando a formação de opiniões e a criticidade em cada ser humano, desenvolve-se também a cultura da responsabilidade, tomando para si as incumbências de seus posicionamentos, opiniões e ações.

Para tanto, segundo Nussbaum (2015, p. 55) “cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula”, uma vez que a educação, o aprendizado, ele acontece a partir do questionamento, da autoanálise e dos debates, uma educação sob a luz da proposta de ensino socrático.

Precisamos educar para a cidadania plena, ou seja, o seu exercício frente a si mesmo, ao seus, à sua nação e ao mundo globalizado.

---

**[...] Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidos na produção de bens utilizados por nós. Nossa vida cotidiana pressiona o meio ambiente global. É irresponsável enterrar a cabeça na areia, ignorando as diversas formas por meio das quais influenciemos, diariamente, a vida de povos distantes. Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que atuássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como “cidadão do mundo” [...] (NUSSBAUM, 2015, p. 80).<sup>29</sup>**

Em razão disso precisamos não só desde o âmbito familiar, na formação e educação antes da escola, mas sobretudo na educação escolar, romper com a instrumentalização humana, mediada pelas trocas comerciais, pelas compensações, e

<sup>29</sup> Psicólogo norte-americano que se debruçou a verificar a relação entre autoridade e obediência, assim como refletindo sobre a subserviência ao grupo inserido. Para mais informações consultar a obra de Nussbaum, *Sem fins Lucrativos* ou a referência direta a obra do pesquisador, in: Philip Zimbardo, *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. Londres: Rider, 207, p. 260 – 275).

desenvolver a percepção humana heterogênea, crítica, contextualizada e reflexiva, pois tal qual o conhecimento não seja uma caução de bom comportamento, a ignorância acaba sendo o grande pilar do mau comportamento. Nesse contexto, o Ensino de História, e das Humanidades como um todo, deve promover e incitar comparações e análises adequadas frente aos problemas do presente.

A educação adequada para a manutenção da democracia deve não só perceber seu país, integrado e em diálogo com o resto do mundo e sua pluralidade, como também compreender a multiplicidade que o compõe. Portanto, deve ser uma educação multicultural, uma vez que a vida em sociedade é partilhada com diversos grupos, dado que nenhuma nação é homogênea.

No entanto, o desígnio educacional voltou-se para, prioritariamente, preparar os alunos para o mercado de trabalho, para manutenção da mão de obra e, até mesmo, do modus operandi social (as desigualdades e disparidades), ou apenas como uma pequena engrenagem do engendro do capital, ou seja, uma educação meramente “alfabetizadora funcional”, capacitando os educandos para que consigam manipular as máquinas, o básico funcional da tecnologia que o mercado necessita.

Nessa perspectiva caminha-se para a consolidação de, cada vez mais, se ensinar para as provas, valorizando a memorização, em dissonância com o ensinar para o pensamento crítico e qualitativo, questionador, em uma proposta educacional de zona de conforto para ambos os envolvidos: passividade para o aluno e rotina para o professor, na qual as premissas do ensino humanista vão se dificultando, pois fica difícil conseguir espaço para a criatividade, multiplicidade de potências individuais, e o desenvolvimento da capacidade crítica e não conformada frente à passividade. Ou seja,

[...] o conteúdo curricular trocou o material preocupado em inspirar a imaginação e exercitar a capacidade crítica pelo material imediato relevante para a preparação para a prova. Junto com a mudança de conteúdo veio uma mudança pedagógica ainda mais perniciosa: a substituição do ensino que procura promover o questionamento e a responsabilidade individual por um ensino que joga informações goela abaixo visando à obtenção de resultados favoráveis no exame (NUSSBAUM, 2015, p. 135).

Percebemos que não só há uma necessidade de revisão quanto aos objetivos de se ensinar e aprender História, para trabalhar o presente contínuo nas análises sociais de nosso tempo, como apontou Cerri (2011), como também se faz necessário uma nova ótica para o papel da Educação e das Humanidades frente ao seu tempo, inseridas no imediatismo e na funcionalidade prática.

Essa perspectiva educacional (MDE) acaba por desmotivar os alunos de aprenderem grande parte das disciplinas, marcadamente as humanas, pois parecem estar vazias de sentido, insignificantes de serem aprendidas, sobretudo se a pretensão profissional for seguir uma carreira que se acredita estar desvincilhada das humanidades. O que se esquece, nesse prisma, é que Educação Básica não é formação profissional, é formação humana, social, na qual o trabalho é apenas um dos seus tentáculos.

Ainda hoje afirmamos que gostamos da democracia e da autonomia, e também pensamos que gostamos da liberdade de palavra, do respeito à diversidade e da compreensão dos outros. Defendemos esses valores da boca pra fora, mas pensamos muito pouco sobre o que é necessário fazer para transmiti-los à próxima geração e garantir sua sobrevivência. Entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos. Pressionados a cortar os custos, eliminamos justamente os elementos da atividade educacional que são cruciais para preservar uma sociedade saudável (NUSSBAUM, 2015, p. 142).

Assim fugimos de uma proposta de escola democrática e alimentamos uma formação para uma população superficialmente treinada tecnicamente, sem capacidade de criticar as autoridades ou as tradições e as naturalizações sociais, mas que geram lucro à uma parcela social, ainda que se torne um sujeito insensível socialmente, obtuso e que nunca usufrua desse avanço econômico unilateral.

Forma-se mão de obra e faz-se a manutenção econômica, em detrimento da formação das almas para alimentar o convívio social, esquecendo que somos sujeitos sociais, impreterivelmente.

---

**Se o verdadeiro choque de civilizações é, como eu acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que a ganância e o narcisismo lutam contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à violência e à desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a culturas de igualdade e de respeito. Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes (do acesso à cultura e emersão da consciência histórica) elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144).**

Portanto, ao refletir sobre uma sociedade genuinamente democrática, faz-se necessário não somente conjecturar sobre o papel da educação democrática como caminho para sua consolidação, mas também sobre o que se entende por cidadania na contemporaneidade, e os diálogos com a escola, como meio de legitimação da educação democrática e da formação da criticidade cidadã.

Segundo Laval (2021), para iniciarmos as reflexões sobre uma presunçosa educação democrática, essa deve obedecer a alguns princípios básicos: a igualdade de acesso à cultura e ao saber, para que todos exerçam seus direitos de não somente poderem adquirir e desenvolver seu arcabouço cultural e de conhecimentos, mas também que esse não se curve frente à desigualdade econômica. O direito ao conhecimento, sem nenhum tipo de cerceamento à curiosidade intelectual, ao pensamento questionador, à liberdade e ao direito de pensar.

Desenvolvido o potencial do saber e do pensar individual, deve-se romper com a meritocracia e as disputas, com a competitividade entre os pares. Para uma sociedade mais justa, democrática e empática, faz-se necessário que seus cidadãos sejam mais cooperativos na aprendizagem, para que os esforços individuais estejam em prol do avanço coletivo dentro do âmbito educacional, uma vez que a escola é um recorte micro do escopo, do macrossocial, pois, como propôs Laval (2021, p. 25), “uma educação democrática tem como objetivo e ideal o indivíduo social plenamente desenvolvido, que deseja aprender e agir com os outros.”

Portanto, a escola deve ser um dos primeiros espaços a se exercer a cidadania, uma “mini república” convidativa para que todos que a usufruam – alunos, familiares, comunidade e seus profissionais –, participando de sua vida política, de sua governança, se tornando assim um estágio empírico do exercício da democracia e de uma das interpretações da cidadania, integral, na prática coletiva.

De tal modo, a educação democrática está na contramão do discurso moderno da produção de capital humano, contrariando aqueles que defendem as desigualdades, as hierarquias sociais e econômicas, os simpatizantes do autoritarismo e da distopia social vazia, sem questionamentos, incômodos e transformações, adeptos à obediência aos

poderes e instituições vigentes, fundamentados nos discursos de uma educação competitiva e meritocrática, baseada na concorrência e no lucro; esvaziando a própria premissa da educação e do conhecimento, tratando-os como um bem privado, uma mercadoria, designada tão somente à maximização de vantagens econômicas e sociais ou pessoais, deturpando a função educacional escolar na formação crítica e cidadã, na formação social e para as práticas e decisões coletivas.

Na conjuntura atual de “privatização” da vida pública e social, a escola convergiu em um dos poucos espaços públicos que possibilita o convívio social com sujeitos, relativamente, de diferentes realidades e visões de mundo, possibilitando as relações sociais que educam para o convívio social, se estruturando como o campus para assegurar uma educação que garanta a igualdade frente as diferenças, possibilitando aprender com a diversidade e para a vida em sociedade.

Posto isso, é importante refletir sobre o ensino e a escola não apenas como um espaço para a intelectualidade, ou um arcabouço de teorias decoradas, mas refleti-la enquanto espaço de formação dos sujeitos autônomos, críticos e que processam os conhecimentos absorvidos, não só os colocando em prática, mas se responsabilizando pelas suas decorrências.

A educação deve sempre ser interpretada e defendida como um bem comum, e indissociável da liberdade de pensar e do agir, não deve ser alicerçada como uma mercadoria, que alguns podem acessar e outros não, ou ao mérito de uma classe ou grupo social, como fora ao longo da historicidade humana, talvez esse seja um dos maiores desafios modernos, sobretudo em países em desenvolvimento, com democracias frágeis, como o Brasil em anos recentes.

No entanto, devemos sempre lembrar que, tanto em âmbito mundial, a partir da Declaração Universal dos Direitos do

Humanos, de 1948, que propôs “que todas as pessoas têm direito à educação”, ou ainda que “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”, tanto quanto na esfera nacional na qual a Carta Magna brasileira, de 1988, ressalta que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.”

Assim, ao defendermos uma educação democrática estamos, por conseguinte, não só exercendo nossa cidadania, ao fazer valer nossos direitos constitucionais, lutar por eles e reivindicá-los, mas pondo em discussão o real papel da educação em diálogo com a cidadania, indo além de sua função de formadora de mão de obra e de um emaranhado de conteúdos para se chegar a um nível superior, visando apenas o cunho profissional. Refletindo e questionando o status quo da educação, seu papel e sua legitimidade social. É evidente a necessidade de mudar a mentalidade frente a educação, para que as pessoas a enxerguem enquanto espaço de formação social e não somente preparação para a vida profissional, conferindo assim mais sentidos à aprendizagens como os das humanidades, que permeiam o cotidiano de todo cidadão, refletem no seu tempo e espaço, bem como na sua relação com o mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

LAVAL, Christian. A escola democrática e seus inimigos. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (Org.). A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio. Porto Alegre: Zouk, 2021, v. 1, p. 23-27.

NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SILVA, Amanda Rosa. Os parâmetros do ensino de História e a formação cidadã e do pensamento crítico do estudante do Ensino Fundamental anos finais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro: Uberaba, 2022. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/123456789/1296>. Acesso em 5 ago. 2024.



# CAPÍTULO 06

## A VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE DIREITOS<sup>30</sup>

<sup>31</sup> Hardalla Santos do Valle

<sup>32</sup> Maiane Hatschbach Ourique

<sup>30</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp6>

<sup>31</sup> Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder/CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas das Infâncias (GEPI), vinculado à UFPel.

<sup>32</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel). Líder/CNPq do Laboratório de Formação e Estudos das Infâncias (LABFORMA), vinculado à UFPel.

**Resumo:** Através deste texto, objetivamos apresentar uma reflexão sobre os direitos das crianças e a sua aplicabilidade (ou não) no cotidiano brasileiro. Inspiradas pelo poema “o menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros, discorreremos sobre os diferentes tipos de violência e apresentamos o campo da Educação Infantil, as Pedagogias participativas e a docência, como horizontes de enfrentamento e possibilidades com as infâncias numa sociedade fragilizada e desigual.

**Palavras-chave:** Direitos humanos, Direitos das crianças, Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Estamos ainda vivendo as primeiras décadas de um tempo que reconhece a criança como sujeito de direitos. Em 1950, essa ideia foi anunciada na Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas. Contudo, no Brasil, foi apenas em 1990 que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe na forma da lei o que é necessário para que todas as crianças vivam com segurança e dignidade<sup>33</sup>. Está expresso no Art. 5º deste documento que “Nenhuma

<sup>33</sup> Cabe mencionar que antes, na década de 1920, foi sancionado o 1º Código de Menores no Brasil. Impulsionada por atos de violência que foram sofridos por um menino de 12 anos, essa lei estava voltada à assistência e proteção de menores em situações irregulares. A partir da sua deliberação, foi proibida a roda dos expostos, criada a Escola de preservação para delinquentes, a Escola de reforma para o abandonado, e se tornaram imputáveis todos os sujeitos com menos de 18 anos (Waquim, Coelho e Moraes, 2018).

criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

Somos, então, adultos que viveram alguns ou muitos anos de nossas vidas em um tempo em que se acreditava que criança não tinha memória, voz e direitos; em que as práticas de violência para com as crianças eram naturais e saudáveis para o crescimento delas. Nossas memórias do ambiente escolar são ocupadas por um sentimento de apego a uma disciplina repressiva, nutrida por uma autoridade docente que determinava como e quando a criança deveria sentar, falar, brincar e agir naquele espaço. Somos, portanto, adultos que, marcados por lembranças de violência, desrespeito ou negligência, empreendemos uma luta cotidiana para que as crianças de hoje sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões e esferas de convívio.

Atualmente, as orientações e diretrizes educativas integram o pressuposto de que as crianças têm direito: à liberdade de ser, estar e participar nos espaços familiar e públicos, sem discriminação e sendo apoiada, quando necessário, para desfrutar dessa liberdade; ao respeito à sua integridade física, psíquica e moral e à dignidade como condição que lhe salvaguarda de qualquer ameaça, violência, constrangimento. Ao mesmo tempo, ainda seguimos vigilantes frente aos dados<sup>34</sup> veiculados sobre a vivência dos direitos das crianças. No dia 13 de agosto de 2024, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), divulgaram que mais de 15 mil crianças e adolescentes, com idades entre 0 e 19 anos, foram mortos de forma violenta

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil-2021-2023>

no Brasil nos últimos três anos. No mesmo período, 165 mil meninos e meninas foram vítimas de violência sexual. A questão racial ainda é marcante na dinâmica da violência, visto que, em três anos, foram pelo menos 9.328 crianças e adolescentes negros assassinados. Esses números constituem um cenário preocupante de violência contra crianças e adolescentes no país, evidenciando que a caminhada para assegurar os direitos às novas gerações ainda é longa.

Ao direcionarmos a nossa lente para Educação Infantil, a expressão da violência é reafirmada em casos como o que ocorreu, no mês de julho de 2024, no estado do Pernambuco, quando uma professora, com a presença de duas assistentes, amarrou as mãos e colou com fita adesiva a boca de uma criança de 4 anos<sup>35</sup>. Caso semelhante já havia ocorrido no estado do Paraná, em fevereiro de 2024, quando pelo menos 5 crianças com idade em torno de 6 anos tiveram suas bocas coladas com fita adesiva por uma professora, tendo como justificativa a persistência delas em conversarem<sup>36</sup>. De modo mais sutil, mas igualmente abusivo, podemos notar que a força da violência está inserida nas relações culturais e são reproduzidas por crenças socializadas como por exemplo: “apanhar dos meus pais me fez um adulto mais forte”, “os filhos devem obrigações aos pais, independente dos cuidados que receberam dos genitores”, “as crianças precisam prestar homenagem nos dias das mães e dos pais para aprender a valorizar a família”, “criança não tem vontades, tem deveres”. Podemos ainda incluir nesta gama de crenças, as percepções distorcidas de gênero “menino brinca de carrinho” e “menina brinca de boneca”, por exemplo.

<sup>35</sup> Reportagem na íntegra:

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2024/07/professora-amarra-maos-e-cola-boca-de-crianca-de-4-anos-com-fita-em.html>

<sup>36</sup> Reportagem na íntegra: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2024/02/28/professora-de-matinhos-e-afastada-suspeita-de-colar-a-boca-de-criancas-com-fita-adesiva.ghtml>

Cientes dos direitos das crianças e da ausência de equidade na sua efetivação, assim como o menino que encantou Manoel de Barros, escolhemos diariamente carregar água na peneira. Nossa peraltagem é acreditar numa Educação Infantil que insiste e resiste, a partir de esforços individuais e coletivos, aos assaltos de violência e constrangidos que ainda pululam na relação pedagógica entre adultos e crianças. Assim, diante dos dispositivos sociais que temos construído para viver em tempos de direitos, estes cenários de desrespeito e indignidade vividos pelas crianças, nos impõe questionar: quais são as ações inventivas que, no cotidiano da Educação Infantil, podem orientar a vivência dos direitos das crianças?

Nossa perspectiva, para a elaboração das ações inventivas, são as pedagogias participativas. Nas quais,

---

**[...] a educação torna-se um desafio complexo, um projeto cívico gratificante, que não pode ser alcançado com objetivos e atividades pré-definidos. O fluir dos processos participativos é menos previsível; o que não significa dizer que seja um processo caótico, mas sim que não é um processo linear nem totalmente programável. Envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, uns e outros tendo o direito de expressar os seus propósitos para as situações educativas, para as atividades e projetos. Envolve os desafios de comunicar, de negociar o estabelecimento de compromissos para a planificação da experiência educativa e o seu desenvolvimento na ação. Envolve a reflexão compartilhada sobre a documentação do cotidiano e a avaliação sustentada na documentação da aprendizagem experiencial (FORMOSINHO, 2019, p. 1).**

Assim, interessa-nos provocar reflexões pedagógicas, no âmbito da Educação Infantil, que sejam pautadas pelo diálogo, pela democracia e por uma sensibilidade ética e estética à criança presente. Para isso, realizamos aqui um ensaio crítico e reconstrutivo a partir de nossa experiência como professoras formadoras de professores para a Educação

Infantil, considerando tanto as discussões teórico-pedagógicas oriundas do conjunto de abordagens participativas, quanto as possibilidades e resistências para a oferta de liberdade, respeito e dignidade às crianças de modo a sustentar e ampliar suas experiências nos espaços de Educação Infantil.

Num acolhimento da poética que inspira esta escrita, a apresentação das ações inventivas está organizada a partir de dois cenários pedagógicos-reflexivos: a) Carregar peneiras: as pedagogias participativas, b) Brincar na água: o direito experimentado no dia a dia da Educação Infantil.

## **CARREGAR PENEIRAS: AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS**

Quando uma criança nasce, novas configurações do mundo social e interno também acontecem. Dito de outro modo, quando uma criança nasce, também nasce uma nova família e toda uma rede de apoio cultural e institucional emerge. Nestes movimentos geracionais, subjetivos e interativos, educar e cuidar das crianças em uma relação de respeito às suas vontades e necessidades exigem uma complexidade de gestos e disposição ao outro. A escola da infância não é somente um lugar de acolher e educar crianças desde seus primeiros meses de vida, mas também um espaço para socializar a diversidade de concepções e práticas que movem as famílias cotidianamente na relação com as crianças.

Por isso, a crença socializada de que “a família educa e a escola ensina” é mais uma tentativa equivocada de extirpar da escola qualquer manifestação subjetiva ou social de diversidade e, com isso, reforçar processos violentos de educar e cuidar das crianças, baseados em uma ideia

instrumental, elitista e maniqueísta de escola e cultura. Diferentes pedagogias têm se dedicado a combater essa crença educativa do ensino como transmissão de conteúdos. Podemos citar John Dewey, Friedrich Fröebel, Jean-Olvide Decroly, Celestin Freinet, Maria Montessori ou Rudolf Steiner, mas também pedagogias que, inspiradas nessas primeiras experiências, consolidaram uma estrutura curricular e expandiram-se por diferentes regiões do mundo, como o modelo curricular High Scope, o modelo curricular de Reggio Emilia e o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Todas estas propostas pedagógicas ancoram-se no pressuposto de que educar e cuidar das crianças envolve um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de acolhê-las como sujeitos completos, históricos e culturalmente situados, cujas dimensões física, psíquica, afetiva e espiritual estão em forte expansão desde o nascimento. O conjunto destas abordagens compõem o que temos chamado de pedagogias participativas, cuja centralidade incide em garantir a qualidade da participação das crianças em ambientes que permitam a (re)elaboração da experiência. Todas estas pedagogias exigem uma ruptura com a tradição pedagógica tradicional, pois “para desenvolver pedagogias participativas é preciso desconstruir o modo tradicional transmissivo, a fim de criar nova consciência sobre metas e objetivos e sobre formas e fins” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 16).

As pedagogias participativas estão sustentadas por outras imagens de criança, de ambiente e de papéis de adulto e escola. A criança é um sujeito ativo e competente, que participa e se relaciona na medida das suas possibilidades e interesses. Reconhecer e respeitar estas potencialidades é de responsabilidade do adulto, que lhe oferece um ambiente capaz de ampliar suas experiências exploratórias e investigativas, expressando com confiança e segurança que está disponível e responsável para a relação com a criança. É,

portanto, uma ruptura completa com as imagens de criança e adulto passivos e neutro no processo de desenvolvimento e aprendizagem; igualmente; é uma quebra com a concepção de ambiente (escolar, familiar, social) como inerte ou motivador das interações e aprendizagens das crianças. Esta virada de chave promove as imagens de co-participantes de crianças e adultos e de um espaço ecológico para sustentar as interações entre os sujeitos de diferentes gerações na escola. Somos todos seres sociais que interagem em contexto, de modo a produzir aprendizagens significativas sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Ao carregar nossas peneiras deste acervo de estudos teórico-pedagógicos, podemos indagar o que consegue perdurar no tempo da experiência que meninos e meninas têm na escola infantil? E o que fica pelo caminho, como água que não encherá nenhum copo de virtudes, conhecimento de si ou solidariedade pelo outro no espaço da vida cotidiana? Consideramos que a vivência dos direitos das crianças na Educação Infantil é um caminho possível e potente para a construção de uma autoimagem positiva de si, assim como para a partilha responsável de um mundo comum entre as diferentes gerações.

E afinal de contas, de que modo as abordagens participativas podem sustentar a vivência dos direitos das crianças na Educação Infantil? Enquanto que as pedagogias transmissíveis sustentam uma cultura adultocêntrica, da certeza do adulto e da negação da criança, as pedagogias participativas alimentam uma interação sensível entre adulto e criança, pois todos têm direito de participarem da vida da família, da escola, da comunidade como pessoas detentoras de uma agência (FORMOSINHO, 2013, p. 20). Considerando todos como sujeitos de vontades e necessidades próprias, as pedagogias participativas ocupam-se também da denúncia sobre as práticas de desrespeito às crianças, desnaturalizando e

debatendo sobre os possíveis danos que uma educação que negligência e silencia as crianças traz para a vida de cada um e de toda a comunidade.

As pedagogias participativas preocupam-se com as condições de saúde, segurança e participação das crianças nos espaços institucionais. Exigem, portanto, uma flexibilização ou repactuação sobre as rotinas endurecidas do tempo-relógio, que orientam a divisão do trabalho da equipe de profissionais, e também sobre a ocupação dos espaços e materiais da escola. Se é direito da criança o atendimento de suas necessidades e vontades em conhecer o mundo, não é possível que o tempo da experiência em um dado contexto de aprendizagem dure somente até a ordem da professora para o lanche ou a troca de turnos da professora responsável, por exemplo. Afinal, como pensar nessa organização sem ferir os direitos dos profissionais que atuam na Educação Infantil? Tudo começa por uma mudança na compreensão dos papéis e na execução das funções dos adultos. Ter firmado no projeto pedagógico da escola que o foco do trabalho são as crianças e que o envolvimento e a ampliação de suas experiências são critérios orientadores e inegociáveis exige do profissional um deslocamento do lugar de “eu sempre fiz assim” para “estou disponível para dar suporte às invenções e investigações que o grupo de crianças estão produzindo no momento. Seguem alguns outros exemplos recorrentes de deslocamentos do papel do adulto transmissor para o adulto participativo:

debatendo sobre os possíveis danos que uma educação que negligência e silencia as crianças traz para a vida de cada um e de toda a comunidade.

<b>EXPRESSÃO TÍPICA DO ADULTO TRANSMISSOR</b>	<b>EXPRESSÃO PROVÁVEL DO ADULTO PARTICIPATIVO</b>
“Na cozinha e na sala da administração, as crianças estão proibidas de entrar”	“Vou levar um grupo até a cozinha/administração, pois já conversei com a equipe e organizei o espaço para a investigação das crianças”
“Preciso limpar a sala agora, pois meu turno termina no mesmo horário que as crianças saem da escola”	“Compreendo que posso limpar a sala quando as crianças já não estão mais lá, pois meu turno de trabalho é flexível ou comporta os trabalhos de manutenção pós-atendimento ao público”
“Usar materiais naturais causa muita sujeira na escola”	“Os materiais naturais têm lugar privilegiado no acervo da escola, pois apoiam os projetos das crianças e ampliam sua sensibilidade ética-estética”
“Faremos o lanche da turma agora, se não, atrasa o meu intervalo e desorganiza a escala”	“Posso negociar com a turma ao lado a ida para o lanche, dependendo do nível de envolvimento das crianças nas propostas no momento”
“Vou deixar a criança com a roupa suja, no final do dia, a gente troca só uma vez e poupa o trabalho”	“Sei que é desconfortável ficar com a roupa suja, vou trocar a criança para que ela continue a participar da proposta sem limitações com preocupações”
“Cada um pega um brinquedo, por que assim não tem briga. E se brigarem, a gente guarda tudo”	“Já construímos algumas regras coletivamente sobre como é possível partilhar os materiais. Sei também que negociações são boas oportunidades de aprendizagem”
“Se vocês fizerem barulho no refeitório, não vamos para o pátio depois”	“O horário das refeições são momentos culturais e de partilha das experiências acumuladas”
“Quem não respeitar eu vou conversar com o pai e a mãe”	“Estou atenta e sensível ao que a criança comunica em todos os seus gestos e consigo apoiá-la para que sua expressão fique cada vez mais clara”
“Não dá pra trabalhar com base no interesse das crianças, elas vão crescer achando que tudo é conforme elas querem”	“Escuto as crianças e arrango as propostas investigativas para que a aprendizagem aconteça de forma negociada e tenha sentido cultural”

Podemos fazer variações dos exemplos acima, mas é provável que já tenhamos ouvido ou presenciado situações como essas. É também possível compreender que, em um ambiente participativo, onde as afirmações da segunda coluna são mais plausíveis, a liberdade, o respeito e a dignidade das crianças são direitos orientadores das práticas de educação e cuidado.

## **BRINCAR NA ÁGUA: O DIREITO EXPERIMENTADO NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O cotidiano de uma escola de Educação Infantil pode ser uma expressão dos aspectos fundamentais que sustentam as pedagogias participativas. Para isso, de forma coerente e contínua, as escolas precisam refletir ações voltadas à democracia, ao respeito, à participação e à colaboração. Isso significa que o ambiente educativo deve ser organizado de tal forma que as crianças não sejam apenas receptores passivos de atividades e informações, mas protagonistas na estética do espaço, na seleção e construção de materialidades, nas experiências e questões que são evocadas e constroem o seu conhecimento.

Essa lógica se entrelaça com diversas normativas, que garantem os direitos das crianças. Cabe mencionar que: a opinião, a expressão, a brincadeira fazem parte do Art. 16, incisos II e IV do ECA/1990 e o atendimento ao interesse da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã, bem como, a inclusão e a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, estão presentes nos incisos I e II do Art. 4, do Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016). Acrescentamos ainda o direito à expressão da criança, como sujeito dialógico, criativo e sensível, acerca das suas

necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, que é assegurado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Todavia, os direitos das crianças não são transmissíveis - saídos da letra da lei e repetidos inúmeras vezes até serem naturalmente exercidos, mas exigem uma participação ativa e narrativa de toda a comunidade para que a letra da lei produza um compromisso ético-estético e contextualizado na comunidade onde a relação com as crianças acontece.

Para que todos participem deste processo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), apontam a democracia como um caminho. Isso porque, ela possui uma capacidade de incorporar e promover a participação, a equidade e a inclusão de todas as diversidades. Nessa lógica, considerando os estudos desenvolvidos pela Associação Criança, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 80-81) apontam quatro princípios que podem alicerçar a prática de uma educação da infância, a saber: 1) a necessidade de um cotidiano nas instituições e nas salas de atividades que honre os princípios centrais da abordagem pedagógica: democracia, respeito, participação, colaboração; 2) a necessidade de quadros de referência praxiológicos; 3) a importância de uma pedagogia otimista e esperançosa, que expressa expectativas positivas para crianças e adultos e 4) um foco no direito ao sucesso para todas as crianças; uma preocupação com a partilha do sucesso.

Destacamos, assim, que a participação das crianças no processo educativo é essencial para o desenvolvimento de sua autonomia, curiosidade, senso crítico e identidade. Quando as crianças são convidadas a participarem nas decisões que afetam seu cotidiano, elas se tornam autoras de sua jornada educativa. Isso não só promove um sentido de pertencimento e valorização, mas também evoca o desenvolvimento de

de habilidades sociais e cognitivas que são fundamentais para seu crescimento integral. A democracia na sala de atividades não é apenas um conceito abstrato, mas uma prática diária de escuta e respeito às vozes das crianças para as escolhas possíveis/necessárias no processo pedagógico.

O respeito é um outro ingrediente que deve compor as interações diárias. Nas pedagogias participativas, o respeito não está associado à autoridade repressiva ou às regras rígidas, mas estende-se ao reconhecimento e valorização das diferenças individuais. As crianças devem sentir que são respeitadas em sua singularidade, com suas próprias histórias, culturas, e modos de ser. Isso cria um ambiente de segurança emocional, no qual, cada criança se sente livre para expressar suas ideias e sentimentos sem medo de julgamento ou repressão.

A colaboração, por sua vez, é uma competência que precisa ser cultivada desde cedo, pois é através dela que as crianças aprendem a trabalhar em conjunto, a negociar, a resolver conflitos e a apreciar a diversidade de perspectivas. As atividades colaborativas devem ser parte integrante do currículo, incentivando as crianças a se engajarem em projetos comuns, de modo que o sucesso seja compartilhado e a aprendizagem, resultado de negociação entre os pares. A colaboração também se estende à relação entre a equipe de profissionais da escola e crianças, rompendo com a expectativa de transmissão do adulto e constituindo a imagem de copartícipe e parceiro nas jornadas de aprendizagem.

Para que esses princípios possam ser efetivamente implementados, é crucial a existência de quadros de referência praxiológicos que fornecem as bases teóricas e metodológicas necessárias para que os educadores possam planejar, executar e avaliar suas ações de forma coerente com os valores das pedagogias participativas. Eles orientam os

usos dos espaços, apoiam os registros das experiências e publicizam à comunidade o ocorrido. Proporcionam a escuta da vontade da criança não como um gesto individual, mas histórico e situado, como um compromisso ético que retroalimenta a aprendizagem e a construção de outras formas de viver e ser solidário.

Além dos princípios das pedagogias participativas, é essencial que a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil seja permeada por uma visão otimista e esperançosa. A pedagogia otimista se baseia na crença de que todas as crianças têm o potencial de alcançar o sucesso, independentemente de suas circunstâncias. Isso exige que os educadores adotem uma postura de boas expectativas, onde o sucesso é visto como um direito de cada criança, e não como um privilégio reservado a alguns.

Expressar expectativas positivas em relação às crianças e aos adultos envolvidos no processo educativo cria um ambiente encorajador, onde o otimismo é cultivado como um valor central. As crianças, quando percebidas como capazes e competentes, tendem a internalizar essa visão positiva de si mesmas, o que por sua vez alimenta sua autoestima e motivação para aprender. O otimismo pedagógico, portanto, não é apenas uma questão de atitude, mas uma estratégia ativa para promover o sucesso e o bem-estar das crianças.

A esperança, neste contexto, está intimamente ligada à ideia de um futuro melhor e de que o processo educativo pode e deve ser um motor de transformação. Uma pedagogia esperançosa não é ingênua frente aos desafios e dificuldades que podem surgir, mas, ciente disso, é aquele que escolhe focar nas possibilidades e oportunidades que existem para superá-los. Isso envolve a criação de um ambiente onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizado e onde a resiliência é encorajada como uma habilidade vital para a vida.

O foco no direito ao sucesso para todas as crianças é uma consequência valorosa de uma pedagogia otimista e esperançosa. Este direito implica que cada criança deve ter acesso às condições necessárias para alcançar seu potencial e que essas condições precisam ser garantidas através de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. Os educadores devem estar comprometidos em criar um ambiente de aprendizagem que não apenas respeite as diferenças, mas que também as celebre como uma fonte de riqueza para o grupo. A preocupação com a partilha do sucesso é igualmente importante. O sucesso, dentro de uma abordagem de pedagogia participativa e democrática, não deve ser visto como um jogo de soma zero, onde o sucesso de uns significa o fracasso de outros. Ao contrário, o sucesso deve ser compartilhado e celebrado coletivamente, reconhecendo que o aprendizado é um processo colaborativo e que cada criança contribui de maneira única para o crescimento do grupo como um todo.

Em suma, a implementação de um cotidiano que honre os princípios das pedagogias participativas, que adote uma visão otimista e esperançosa e que foque no direito ao sucesso para todas as crianças é fundamental para a construção de ambientes educativos que realmente promovam o desenvolvimento integral das crianças. Esses ambientes são aqueles que não enxergam a criança como um sujeito do amanhã, que deve ser preparado para o sucesso acadêmico, mas como sujeitos do agora, do presente, que são capazes de experienciar, questionar e contribuir na sociedade que vivem.

## CONSIDERAÇÕES

Ao carregar água na peneira por toda a sua vida, o menino

que encantou Manoel de Barros entendeu a beleza do despropósito. Um caminho que também temos percorrido. Seguimos imbuídas por um esperançar disruptivo, que compreende a Educação Infantil como um campo que, a partir da efetividade de ações inventivas, pode contribuir para a vivência dos direitos das crianças. As ações inventivas são a base do nosso despropósito. São as práticas orientadas para a participação, protagonismo, escuta, autonomia e autoria das crianças. Defendemos, assim, que o compromisso do(a) docente da Educação Infantil é, ainda que imerso num cenário de desigualdades, manter-se ético ao seu compromisso de priorizar a Educação das Infâncias. O que representa compreender o seu esforço diário como algo complexo, porém, necessário e agregador para uma sociedade em que as crianças têm uma falha aplicabilidade dos seus direitos.

O nosso sentido não é ritmado a um futuro resultado. As crianças estão no presente. É nesse tempo que temos que centrar os nossos esforços e possibilitar experiências participativas e democráticas com as condições que temos, na luta por condições melhores. Sempre haverá desafios e vazios neste processo. Mas, também de modo contínuo, nossas peneiras balançarão na água das possibilidades que superam desafios e preenchem vazios com práticas que reverberam o inédito viável, fazendo cada gesto ter a força e a beleza de uma poesia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 8.069 de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação. Porto/Portugal: Editora Porto, 2013. (Coleção Infância)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Educação em creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Infância)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As pedagogias participativas—instituindo os direitos das crianças. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 9, n. 1, p. 2-3, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/190>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participação.pdf>

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissíveis e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

WAQUIM, Bruna Barbieri; COELHO, Inocêncio Mártires; DE MORAES GODOY, Arnaldo Sampaio. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. Revista Brasileira de Direito, v. 14, n. 1, p. 88-110, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6787001>



# CAPÍTULO 07

## CONCEPÇÕES INDÍGENAS SOBRE DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE<sup>37</sup>

<sup>38</sup> Karen dos Anjos Trindade Zart

<sup>39</sup> Suzana Cavalheiro de Jesus

<sup>37</sup> DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp7>

<sup>38</sup> Licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa; Graduada em Pedagogia; Pós-graduanda em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva; Docente no Colégio Ineditec; Diretora do Espaço Pedagógico Cognição.

<sup>39</sup> Doutora em Antropologia Social, pela Universidade Federal de Santa Catarina e Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. E-mail: [suzanajesus@unipampa.edu.br](mailto:suzanajesus@unipampa.edu.br)

**Resumo:** O presente texto configura-se em uma sistematização dos resultados de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi aproximar-se de estudos sobre concepções indígenas de deficiência. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática sobre o tema, utilizando como critério de inclusão, análises que privilegiassem o processo educacional e o atendimento de educação especial, em cada contexto descrito nesta literatura. A partir do material encontrado, buscou-se dialogar com os princípios da educação especial, na perspectiva inclusiva, a fim de verificar aproximações e distanciamentos entre educação especial, educação intercultural e as concepções indígenas sobre esses temas. Para a realização da revisão sistemática, foram utilizados o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), fazendo uso dos seguintes descritores: indígenas; deficiência; educação especial; e inclusão. Neste texto, apresentamos a configuração da educação especial no Brasil contemporâneo, as transformações no modo de conceber a deficiência com o passar dos anos, a legislação e as políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência. Em seguida traremos exemplos de concepções ameríndias, a partir de contextos Guarani (Mbya, Nhandeva e Kaiowá) e Karitiana, pontuando aproximações e distanciamentos entre esses modos de explicar a educação de pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Deficiência; Povos Indígenas; Educação Intercultural; Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Os povos indígenas carregam consigo identidades culturais, saberes, costumes, visões de mundo, línguas, linguagens e processos de aprendizagens próprios, ricos em especificidades. Esses modos de vida, não orientados pela perspectiva eurocêntrica, sucedem em formas distintas de perceber e interpretar o mundo. Motivadas por tal pluralidade, desenvolvemos uma investigação, ao longo do ano de 2021, sobre as concepções indígenas de deficiência, visando compreender os diálogos possíveis entre educação intercultural e educação inclusiva. A partir destes questionamentos definimos o problema da pesquisa da seguinte maneira: de que modo as noções indígenas sobre deficiência, presentes na literatura acadêmica, dialogam com a proposta de educação especial, na perspectiva inclusiva?

Para iniciar as reflexões, cabe lembrar que a legislação brasileira toma a concepção social de deficiência para pensar a educação de pessoas que vivem esta condição. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

**Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2015, Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).**

Dialogando com tal definição, entendemos que pensar as barreiras existentes, a partir dos territórios indígenas, nos coloca diante da necessidade de compreender como os cotidianos sociais são desenhados nesses espaços, bem como a carga simbólica que é colocada em relação à pessoa com deficiência. Entre povos Guarani (mbya e nhandeva), Jesus e Benites (2016), identificam que a concepção de deficiência se relaciona a um entendimento de “corpos distintos”. As autoras

descrevem que para os Guarani tanto as semelhanças, quanto as diferenças são consideradas como critérios que definem uma concepção de deficiência. De acordo com Jesus:

---

**A categoria corpos distintos visa abarcar corpos que se diferenciem dos demais por um fenômeno que a biomedicina ou a área da educação especial denominaria de deficiência e corpos que tenham nascido juntos, em uma mesma gestação, que é o caso das crianças gêmeas. Assim, tanto semelhanças quanto diferenças significativas são critérios para definir e classificar quem não está dentro daquilo que se percebe como padrão corporal naquela sociedade (JESUS, 2013, apud JESUS; BENITES, 2016, p.173).**

Já entre os povos Karitiana, Araújo, 2014, descreve sobre a concepção de pessoa, baseada no que os indígenas chamavam de osikirip, os parentes especiais. Os mesmos, quando se referiam a essas pessoas com deficiência, acionavam uma ênfase nas questões corporais, “problemas nos braços e pernas”. E comportamentais “eles não sabem comer, não sabem falar, têm raiva da família, não se comportam como família”.

Estas sistematizações relacionam a concepção de deficiência à noção de pessoa, entre povos ameríndios. Isso nos leva a considerar a importância da educação intercultural neste debate. Tratam-se de definições distintas daqueles presentes na legislação educacional acerca desta temática.

Com base nisso, é preciso ponderar aqui que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é um tema discutido de forma muito tímida nos processos de formação de professores em educação do campo, contexto no qual surge esta pesquisa. Tampouco as escolas indígenas têm sido objeto de estudos da licenciatura, a qual estamos vinculadas. Não obstante, essa é uma questão que deve estar em discussão para que seja possível contribuir com o melhor atendimento dessas crianças

e jovens. Isso porque, evidenciar os diferentes princípios e convicções sociais acerca da pessoa com deficiência e da educação escolar, permite auxiliar na análise de políticas públicas que visam garantir o direito à educação intercultural e inclusiva, assegurando assim as condições de acessibilidade necessárias.

Assim, pretendeu-se com este estudo conhecer as concepções indígenas de deficiência e suas relações com a proposta da educação especial, na perspectiva inclusiva. Para tanto, no primeiro momento realizou-se o levantamento bibliográfico sobre concepções indígenas de deficiência. A partir deste material buscou-se analisar como se dá o processo educacional e o atendimento de educação especial, em cada contexto descrito na literatura sistematizada. Destaca-se que o objetivo deste levantamento foi procurar por escritos que trabalhassem as concepções indígenas, de forma articulada com análises sobre o atendimento de educação especial – razão pela qual não agregamos à busca termos que fizessem referência exclusiva ao ambiente escolar, ao atendimento educacional especializado, entre outros. Por fim, efetuou-se o trabalho de relacionar os dados encontrados na bibliografia estudada, com os princípios da educação especial, na perspectiva inclusiva, a fim de verificar aproximações e distanciamentos entre educação especial, na perspectiva inclusiva e educação intercultural.

Para a realização da revisão sistemática, foram utilizadas as plataformas de periódicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), fazendo uso dos seguintes descritores: indígenas; deficiência; educação especial; e inclusão. Começamos discorrendo um pouco sobre educação especial, as transformações no modo de conceber a deficiência com o passar dos anos, a legislação e as políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência. Em

seguida traremos exemplos de concepções ameríndias, a partir de contextos Guarani (Mbya, Nhandeva e Kaiowá) e Karitiana, abrangendo como os mesmos procedem quando há uma pessoa com deficiência na família e na comunidade escolar. Por fim, apresentamos dados da revisão sistemática, pontuando aproximações e distanciamentos encontrados na produção acadêmica encontrada.

## **DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Escolhemos falar de inclusão, a partir da educação especial, por entendermos que a educação de pessoas com deficiência ainda se vincula muito fortemente a esta modalidade, tendo sido executada, desde 2008, na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, torna-se importante pensarmos também em capacitismo. Segundo Campbell (2001), citado por Gesser, Block e Mello (2020, p.18 e 19) o capacitismo se trata de:

**Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano. (CAMPBELL, 2001 apud GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).**

Dentro de uma estrutura social capacitista, no contexto brasileiro, quando se trata de educação de pessoas com deficiência, falamos em educação inclusiva, que é o modelo vigente na legislação. Este modelo originou-se após mudanças históricas. Segundo Sasaki (2001), essa construção histórica se deu “em quatro fases: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão”. Em 2008 surge a Política Nacional de Educação Especial, onde define a Educação Inclusiva como:

---

(...) Uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, MEC/SECAD, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p.1).

Nesse contexto, em âmbito educacional, a educação inclusiva entra em diálogo com as concepções indígenas de deficiência, as quais evidenciam definições mais amplas, pautadas nos conhecimentos próprios de cada povo. São os casos, por exemplo, das construções vislumbradas entre os Guarani e os Karitiana sobre corpo, pessoa e deficiência.

A obra Diálogos com os Guarani – Articulando Compreensões Antropológicas e Indígenas, organizado por Nádia Heusi Silveira, Clarissa Rocha de Melo e Suzana Cavalheiro de Jesus, traz a composição: Sobre aqueles corpos que se distinguem: noção de pessoa e educação inclusiva em contextos Guarani, este texto é resultado de vivências das autoras: Suzana Cavalheiro de Jesus professora universitária e doutora em Antropologia Social e Sandra Benites pesquisadora Guarani Nhandewa. A partir dos relatos de Jesus e Benites conseguimos entender sobre a concepção de corpos distintos, que é a contextualização de pessoa com deficiência ou gêmea para os indígenas Guarani, tendo em vista que “a concepção de pessoa difere em populações indígenas, também a concepção de educação especial/ educação inclusiva tende a diferenciar-se nas escolas das aldeias” (JESUS; BENITES, 2016, p.171).

A tese de doutorado da pesquisadora e antropóloga Íris Moraes Araújo, “Osikirip: os “especiais” Karitiana e a noção de

pessoa ameríndia”, aborda quanto à concepção dos Karitiana sobre pessoa. Araújo relata na sua experiência de campo o modo que os indígenas Karitiana referem-se à pessoa com deficiência, sendo os “especiais” ou “parentes especiais” ou o estado “popopo”, traduzido como “louco”, ainda observa quanto à diferenciação que é feita na definição da condição de pessoa com deficiência:

---

**Ênfase nas vicissitudes do corpo falavam-me sobre problemas em braços, pernas, gargantas e cabeças, essas últimas “doidas” – e suas disposições – a dificuldade (ou impossibilidade) de falar, comer ou aprender e a agressividade desmedida (ARAÚJO, 2014, p.15)**

São poucos os trabalhos desenvolvidos quanto ao tema concepções indígenas sobre deficiência e educação escolar, nas plataformas de periódicos da CAPES e SciELO. Os periódicos relacionados ao tema desta pesquisa estão descritos na metodologia deste trabalho.

Assim, as composições supracitadas configuraram-se em importantes fundamentos para construção de um embasamento teórico, no qual temáticas como noção de pessoa e cosmologias nativas, apareceram como elementos importantes para pensar concepções de deficiência, no sentido social atribuído ao termo (DINIZ, 2009).

Jesus e Benites (2016), falam de noção de pessoa, relacionada a um processo de produção de corpos, o qual começa cedo na vida da jovem mulher indígena, a fim de evitar a produção de “corpos distintos”. Desde a sua primeira menstruação ela deve parar de brincar com as outras crianças, cuidar da saúde e alimentação a fim de ter uma gestação saudável. A gestação faz com que a família tenha hábitos mais saudáveis, no intuito de que a mulher tenha uma gestação tranquila, não gemelar, evitando o nascimento de crianças com deficiência, pois para os Guarani “tanto semelhanças quanto

diferenças significativas são critérios para definir e classificar quem não está dentro daquilo que se percebe como padrão corporal naquela sociedade” (JESUS; BENITES, 2016).

Explanando para o âmbito escolar, Jesus e Benites evidenciam que a presença de crianças com deficiência nas escolas Guarani é um fenômeno recente. Há bem pouco tempo elas não iam para escola. A criança com deficiência é tratada de forma diferenciada, mas como um desafio aceito, não só pela família, mas pela comunidade. É importante destacar que desde a infância os indígenas Guarani valorizam o estar junto, acompanhar os familiares para aprender tarefas cotidianas, até mesmo antes da idade escolar. À vista disso, os indígenas Guarani consideram que o atendimento educacional especializado, tendo esse atendimento em diferentes espaços, iria contra esse ideal de estar junto.

Também serão evidenciados os conceitos sobre a pessoa com deficiência para os indígenas Karitiana, como são tratados e vistos os osikirip (termo utilizado para definir a pessoa com deficiência, a tradução seria “especiais”) dentro da comunidade. Na sua experiência com os Karitiana, Araújo fala sobre a forma com a qual se referem aos osikirip: “pessoas com complicações em seus corpos e, ao mesmo tempo, dificuldades para falar, comer e aprender, além dos constantes ataques de raiva com seus parentes” (ARAÚJO, 2014, p. 145).

Conforme descrito por Araújo (2014), no contexto escolar, as aldeias dos Karitiana possuem escolas, porém, não existem professores especializados para atenderem as crianças e os jovens com deficiência. Alguns vão para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, contudo, há relatos de que crianças já voltaram machucadas de lá, o que faz com que algumas mães não mandem por medo. Alguns frequentam a escola, outros “não conseguem aprender”.

As crianças com deficiência são estimuladas a reforçar o vínculo familiar, a brincarem com as outras crianças e irem para escola. Assim como, quando adultos casam, e caçam, com suas limitações, porém, não o deixam de fazer. Em contraponto, uma pessoa no estado popopo (pessoa com deficiência mental) não constrói laços familiares, nem desenvolve a linguagem, dizem que essas pessoas se parecem com “não humanos”.

## **PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA ENTRE POPULAÇÕES INDÍGENAS – RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA**

O debate incipiente da temática no contexto do curso de educação do campo – licenciatura, da Unipampa, nos conduziu a buscar quais investigações estariam sendo realizadas em outros espaços, tendo como direcionadoras, as plataformas CAPES e SciELO. Como dito na introdução deste material, utilizou-se os seguintes descritores: indígenas, deficiência, educação especial e inclusão. Ocasão esta que foi possível verificar o quão pouco explorado é o assunto de deficiência nas comunidades indígenas. Na sequência da escrita listo os títulos encontrados e no intuito de relacionar com a pesquisa em questão.

Iris Morais Araújo, em sua tese de doutorado Osikirip: os "especiais" Karitiana e a noção de pessoa ameríndia, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, mostra que o povo Karitiana, usa o termo osikirip para fazer referência aos “especiais”. A palavra é utilizada para denominar as pessoas com deficiência, ampliando a definição para pessoas com especificidades em suas propriedades corporais, ou seja:

**Pessoas que teriam complicações em seus corpos e ao mesmo tempo, dificuldades para falar, comer e aprender, além dos constantes ataques de raiva contra seus próprios parentes. Há ainda o estado popopo, traduzido como louco, que pode levar o Karitiana a se transformar em “especial” (ARAÚJO, 2014, p.145).**

A tese expõe a vivência da autora durante oito meses com os indígenas Karitiana. Araújo buscou compreender o que era o termo osikirip que os Karitiana utilizavam quando se referiam aos especiais. Araújo entende como uma tradução de pessoa com deficiência, porém, com um significado um pouco diferente do que a pessoa com deficiência não indígena. Tendo em vista, a diferença na organização social indígena, na qual não há um “contrato social”, onde as regras não partem de um papel, e sim uma classificação familiar de parentesco, de respeito a cultura e antepassados.

A pesquisadora concluiu que para os Karitiana as “pessoas especiais” são as que não se comportam como parentes, pois “não comem, não falam e tem raiva dos familiares”. Apontando características de alguma deficiência presente, no entanto, os Karitiana procuram criar um contexto para que esses osikirip construam relações e participem da sociedade, mesmo que isso exponha todos os outros a algum determinado risco. Então no âmbito familiar, social, há participação dessa pessoa com deficiência, o que é diferente nas questões escolares. É apontada a carência de atendimento educacional especializado nas escolas da aldeia. Como cita um familiar “alguns até vão para a escola, mas não aprendem e outros ficam em casa”. Alguns escolares são encaminhados para a APAE, porém, há receio, pois, as mães dessas crianças e jovens relatam o medo do filho não ser compreendido ou maltratado. Não obstante, fica clara a importância dada pelos Karitiana no reforço do vínculo familiar, pois apesar das diferenças eles precisam fazer parte daquela sociedade como qualquer integrante do povo.

Deficiência Visual Nas Crianças Indígenas em Idade Escolar das Etnias Guarani e Kaiowá na Região da Grande Dourados/MS: Um Estudo Sobre a Incidência e as Necessidades Específicas e Educacionais Especiais (SÁ; BRUNO, 2012), trata de uma pesquisa de mapeamento de deficiência visual entre escolares Guarani e Kaiowá, caracterizada como quantitativa, buscou apontar o número de crianças e adolescentes nas escolas indígenas com tal deficiência. Utilizando oficiais com instrumentos de avaliação, triagem ocular e avaliação ocular especializada. Participaram da pesquisa seis mil seiscentos e dezoito estudantes indígenas, entre três e dezenove anos, e destes cento e setenta e seis foram diagnosticados com deficiência visual. O agravante apontado pelos autores, foi a quantidade de cegueira não diagnosticada nas comunidades, nove casos, ou seja, não há um acompanhamento destes estudantes nas escolas. Após a pesquisa de Sá e Bruno, 2012, as atividades desses estudantes passaram a serem adaptadas, assim como as avaliações, anterior à pesquisa esses estudantes participavam apenas como ouvintes nas salas de aula. O estudo apontou também a carência nas políticas públicas na área da saúde. Assim como a ausência de Atendimento Educacional Especializado nas escolas indígenas presentes na pesquisa. Pontuando ainda as problemáticas de exclusão social, descaso político, negação aos direitos fundamentais.

Outro material analisado foi o trabalho das autoras Bruno e Coelho (2016), Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. Este estudo busca trazer a relação entre a educação especial e a educação escolar indígena, evidenciando características e a realidade das escolas indígenas. Na parte introdutória, após apresentar a legislação básica, os autores descrevem o decreto estadual do Mato Grosso do Sul, estado portador da segunda maior comunidade indígena do país. O decreto recomenda a atuação

prioritária de professores indígenas nas escolas das aldeias. Quando se trata de escolarização dos estudantes indígenas com deficiência a política linguística do Brasil diz que o atendimento educacional especializado deve estar contextualizado com a cultura do povo. No entanto, a formação oferecida aos professores indígenas, no estado do Mato Grosso, não se diferencia das formações de professores das escolas urbanas. De acordo com Chamorro (2008) citado por Bruno e Coelho:

---

**O domínio da língua utilizada pela comunidade indígena é fundamental para a criança que nasce e se desenvolve nesse local, pois as interações, a transmissão de conhecimento da cultura tradicional, dos cantos e rituais se processa por meio da fala, pela maioria da população. (CHAMORRO, 2008 apud BRUNO; COELHO, p. 686, 2016)**

O estudo traz à tona a contradição existente na legislação estadual supracitada e a falta de uma formação respeitando as especificidades da cultura em questão. Tendo em vista, a inexistência de professores de sala de recursos que atendam escolares surdos na língua indígena, notou-se que há uma adaptação da linguagem através de sinais a partir do convívio familiar nas línguas Guarani e Kaiowá. Quando o estudante se depara com um professor de Libras ele não está preparado para ensinar na língua indígena, por isso, surgem barreiras linguísticas que limitam a troca de saberes, e por vezes ocasiona o fracasso escolar.

Bruno e Coelho (2016) evidenciam a falta de intérprete de Libras e AEE nas escolas indígenas, os professores que ali trabalham sabem dessa carência, porém, elegem a cultura mais importante do que professores “de fora” habilitados em educação especial. Expõem a necessidade de os professores indígenas estarem se especializando para atenderem esses estudantes com deficiência auditiva, idealizando uma escola plurilíngue que atenda a todos.

As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico (BRUNO; LIMA, 2015), trata-se de uma pesquisa de campo na qual foram feitas entrevistas com as famílias indígenas Kaiowá, buscando entender como as crianças indígenas surdas se comunicam com a comunidade. Sendo assim, Bruno e Lima explanam que as crianças surdas utilizam sinais para a comunicação. Durante a conversa com professores da escola indígena, evidenciou-se que eles sabem da necessidade de saberem Libras para incluir os estudantes surdos, porém, ainda preferem estarem carentes de professores especializados do que a presença de um profissional não indígena para suprir essa falta.

Os autores apontaram alguns sentimentos descritos pelos pais das crianças e adolescentes com deficiência durante a pesquisa, como: frustrações, dificuldade em entender o filho, preocupação e medo com sua sobrevivência longe dos familiares. Vergonha, contudo, não diretamente do filho, mas da situação pautada no preconceito e exclusão social, tendo em vista, que se trata de uma comunidade em que a oralidade é muito valorizada. Bruno e Coelho, (2012), ainda apontam que o sentimento de vergonha pode estar ligado a uma possível exclusão de convívio social, tendo em vista, as representações ligadas a concepções próximas de pecado ou castigo.

Outras questões abordadas quanto a relação familiar das crianças surdas foi que há uma relação de cuidado, amor e preocupação não só por parte dos pais, mas também dos irmãos. No entanto, estes entes dizem que não há como estabelecer uma conversa mais produtiva, além do que é necessário. Evidenciando a carência no atendimento dessas indígenas, e concluindo que há uma invisibilidade da criança surda na cultura Kaiowá, tendo em vista, a impossibilidade na fala e dificuldades na assimilação e aquisição de conhecimentos.

A Avaliação das Necessidades Específicas e Educacionais de Crianças Indígenas com Deficiência da Terra Indígena Dourados-MS (BRUNO; SILVA, 2016) teve como campo de pesquisa duas aldeias Jaguapiru e Bororó, sendo que a maior parte dos indígenas que habitam tais aldeias são das etnias Guarani e Kaiowá. A pesquisa abrangeu sete escolas, sendo que o AEE está presente em quatro destas.

As escolas levam em consideração três fatores para avaliar se um escolar indígena possui deficiência: 1. Laudos médicos, caso essa criança ou adolescente já tenha um atendimento médico específico. 2. A dificuldade em realizar atividades do cotidiano. 3. A reprovação. A partir dessas questões esses estudantes passam a ter o atendimento e avaliações pedagógicas na sala de recursos, porém, há uma hibridação cultural. Os professores de AEE precisam de intermediação de outros profissionais da escola, por não falarem Guarani. A pesquisa traz a tona as problemáticas da falta de estrutura para atendimento de estudantes com deficiência nas escolas indígenas, como a falta de diretrizes apropriadas para identificação das necessidades educacionais específicas; a falta do Projeto Político Pedagógico que mencione as avaliações das necessidades especiais dos estudantes com deficiência; e a falta de profissionais que conheçam a cultura e língua indígena para um melhor atendimento àquele estudante. Propondo mais pesquisas nesta área para que possam assim as escolas indígenas terem instrumentos que sejam coerentes com as questões culturais, Silva e Bruno (2016) pontuam a necessidade de “levar em conta uma avaliação educacional que descolonize as práticas pedagógicas para atender as necessidades específicas e educacionais das crianças e jovens indígenas com deficiência.”

Note-se que os artigos encontrados na pesquisa são resultantes de estudos orientadas pela Prof<sup>a</sup> Marilda Bruno, da

Universidade Federal da Grande Dourados, realizadas no contexto no qual esta instituição está imersa. São trabalhos do campo educacional, que dialogam com os estudos culturais e partem de questões vividas pela educação especial. A tese de Araújo inscreve-se na área da antropologia, procurando compreender categorias Karitiana e dialogando com construções da teoria antropológica. Neste cenário é possível dizer que a concepção de deficiência dos trabalhos da área da educação, centram-se menos nas perspectivas indígenas e mais na noção social da deficiência, que a compreende como um modo de vida (DINIZ, 2009). Já o trabalho da antropologia, de modo específico a etnologia indígena, centra-se mais nas compreensões indígenas, mas dialoga pouco com o campo educacional. Contudo, todos nos auxiliam a pensar sobre as complexidades presentes no diálogo entre educação intercultural e educação inclusiva, a partir da deste lugar que ocupamos, qual seja: a formação docente por área, na educação do campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Na pesquisa Osikirip: os especiais Karitiana, Araújo, evidencia que nas aldeias existem escolas indígenas, porém, não existem profissionais habilitados para atender as crianças e adolescentes com deficiência. Essas crianças e jovens que vão para escola, como dito pelos Karitiana “vão e não aprendem” ou ainda quando uma jovem indígena comentava sobre a amiga “especial”: “ela não consegue aprender, já repetiu de ano muitas vezes”.

A partir dos relatos da autora podemos concluir que as escolas não possuem Atendimento Educacional Especializado, nem professores com formação na área da Educação Especial.

Deficiência Visual Nas Crianças Indígenas em Idade Escolar das Etnias Guarani e Kaiowá na Região da Grande Dourados/MS: Um Estudo Sobre a Incidência e as Necessidades Específicas e Educacionais Especiais, assim como na pesquisa de Íris Araújo, aponta a falta de estrutura e professores capacitados para atendimento de estudantes com deficiência nas escolas. Neste caso há um agravante, pois diferentemente dos Karitiana, os Guarani e Kaiowá que participaram desta pesquisa não possuem acompanhamento médico. Ficou evidente no fato de que haviam casos de estudantes com cegueira não diagnosticados.

*Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas*, pesquisa feita também com indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, na qual buscou relacionar o atendimento de indígenas surdos nas escolas indígenas com o modelo de educação especial inclusiva. Assim como as demais pesquisas vistas até o momento, não há atendimento educacional especializado, nem intérprete de Libras para estes escolares, inexistência de professores que atendam escolares surdos na língua indígena. Além de que a comunidade não adere à profissionais que não sejam daquele lugar, professores não indígenas não são bem-vindos devido à falta de conhecimento da cultura.

As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico, diz respeito a um estudo que se passou em forma de entrevista com familiares de indígenas Kaiowá, sendo que os quais não tem atendimento educacional especializado, nem intérprete de Libras, assim como, sabem da carência de profissionais especializados, porém, elegem como mais importante o conhecimento da cultura do que um profissional capacitado em educação especial. Acabam essas crianças e jovens se comunicando de forma restrita, proferindo apenas o necessário e básico, por meio de sinais criados pelo escolar e

família para conseguirem um diálogo, contudo, a comunicação é restrita ao necessário, dificultando assimilação e aquisição de conhecimentos.

Tendo em vista as questões supracitadas na tese e periódicos analisados até este momento e relacionando-as com a Educação Especial Inclusiva, podemos notar que esses indígenas com deficiência não têm acesso às políticas públicas que garantem o direito à educação junto às demais crianças e jovens, tampouco com sala de recursos e professores especializados para atendimento adequado. A formação de professores não prepara profissionais para trabalharem a interculturalidade. Ou seja, uma realidade muito distante do que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Avaliação das Necessidades Específicas e Educacionais de Crianças Indígenas com Deficiência da Terra Indígena Dourados-MS, trata-se de uma pesquisa com indígenas Guarani e Kaiowá, sendo que das sete escolas participantes, quatro possuem Atendimento Educacional Especializado. Contudo os professores de sala de recursos contam com o auxílio de outros professores para que entendam a língua indígena. Apesar de possuírem AEE ainda há precariedade na estrutura de diretrizes para identificar a deficiência de estudantes, assim como profissionais que conheçam a cultura indígena. Podemos verificar que esse estudo é o que mais se aproxima do modelo de Educação Especial Inclusiva, pois em quatro das sete escolas analisadas existem sala de recursos e professores com especialização em Educação Especial (apesar de não falarem a língua indígena).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Íris Moraes. Osikirip: os “especiais” Karitiana e a noção de pessoa ameríndia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05082015-142648/publico/2015\\_IrisMoraesAraujo\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05082015-142648/publico/2015_IrisMoraesAraujo_VOrig.pdf). Acesso em: 25 mai. 2021.

BATALHA, Denise Veiga. Um breve passeio pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. Educere. Anais...2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915\\_1032.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf). Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). BRASÍLIA, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 mai. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. Educ. Real. v. 41, n. 3, jul-sep, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qHtPZV5tBV4g65yjyVFXgpR/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. Rev. bras. educ. espec. 21 (1) • Jan-Mar 201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/j4cSDfzJ8ztK7rttGmGgSLw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geise Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudo da Deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

MACHADO, Neimar. **Carta do V Fórum Nacional De Educação Escolar Indígena**. Brasília: FNNEI, 2000. Disponível em: <http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/> Acesso em: 25/06/2021.

SÁ, Michele Aparecida de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. Rev. bras. educ. espec. v. 18, n. 4, dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Y5J6k9bmhWK6w6kGQw5R44N/?lang=pt> Acesso em: 02/07/2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. Brasília: Ines, 2014. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados-MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Dourados, MS. 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1482> Acesso em: 02/07/2021.

SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Diálogos com os guarani – Articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: EDUFSC, 2016.



# CAPÍTULO 08

## A INTERFACE ENTRE DIREITOS HUMANOS E CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>40</sup>

<sup>41</sup> Ana Beatriz Carneiro Forte

<sup>42</sup> Francisco Willams Ribeiro Lopes

<sup>40</sup> Este texto reproduz parte do trabalho de mestrado intitulado “Direitos Humanos em meu cotidiano: imaginação sociológica a partir do uso da fotografia em sala de aula”, defendido em abril de 2024 no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A autoria do trabalho é de Ana Beatriz Carneiro Forte com a orientação do Prof. Francisco Willams Ribeiro Lopes. DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinter/educadhmp8>

<sup>41</sup> Mestra em Sociologia e professora da educação básica. E-mail: [abforte.abf@gmail.com](mailto:abforte.abf@gmail.com)

<sup>42</sup> Doutor em Sociologia e Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [lopes.willams@ufc.br](mailto:lopes.willams@ufc.br)

**Resumo:** Este texto apresenta como as Ciências Sociais abordam os direitos humanos e explicita as possibilidades ensejadas no currículo da educação básica que contribuem para que o ensino de Sociologia incorpore essa discussão. Dentre as possibilidades, mostra como o tema dos direitos humanos é apresentado e mobilizado em diretrizes curriculares nacionais e estaduais; componentes curriculares; processos de avaliação; livros didáticos e em intervenção pedagógica produzida em curso de formação continuada de professores da educação básica. O texto reforça que a Sociologia enquanto disciplina escolar pode promover uma visão desnaturalizada da construção dos direitos humanos, discutir sobre os impasses entre o universal e o local, bem como mostrar as disputas em torno do sentido atribuído aos direitos humanos na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Ciências Sociais; Direitos Humanos; Ensino de Sociologia.

## INTRODUÇÃO

Os direitos da pessoa humana de forma universal foram promulgados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A DUDH objetiva promover a universalização dos direitos para todas as nações, povos e indivíduos, abrangendo os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais que visam proteger, inclusive, a dignidade humana. No entanto, apesar

de existir desde 1948, é possível observar uma compreensão limitada e equivocada acerca dos direitos humanos por parte de muitos cidadãos.

Essa compreensão limitada e equivocada resulta da disputa em torno do sentido atribuído à defesa dos direitos humanos entre vários segmentos da sociedade. Para Costa (2017), setores conservadores contribuem para esse fenômeno, sendo a mídia, muitas vezes, operacionalizada de acordo com os interesses das classes dominantes, frequentemente agindo de maneira sensacionalista e desviando-se de sua função social de informar com responsabilidade.

A pesquisa Percepção Social sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos no Brasil, realizada pela ONU Mulheres e o Instituto Ipsos (2022), mostra que 86% das pessoas entrevistadas são favoráveis aos direitos humanos. Contudo, 8% se declararam contra e, quando se trata do nível de conhecimento sobre o assunto, apenas 7% declararam que conhecem muito sobre o assunto.

Os resultados da pesquisa mostram, de modo geral, a valorização da universalidade dos direitos da pessoa humana: 94% concordam com a frase “todas as pessoas, sem distinção, devem ter seus direitos humanos garantidos”. Contudo, apesar do alto percentual de valorização, a percepção sobre sua concretização apresenta opiniões de não universalidade: “a opinião pública considera que os ‘bandidos’ são mais beneficiados por direitos humanos (32%), enquanto as pessoas mais pobres seriam as menos beneficiadas (40%)”.

A percepção de que os “bandidos” são os mais beneficiados resulta do modo como os direitos humanos foram historicamente mobilizados no debate público (ADORNO, 2000). Além disso, essa percepção expressa julgamentos negativos daqueles que são contrários à universalidade, que inclui a defesa de pessoas encarceradas terem sua dignidade preservada.

Um caso emblemático de manifestação contrária à universalidade ocorreu em 2017, quando o vereador da cidade do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, filho do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) compartilhou uma imagem nas redes sociais em que seu pai, antes mesmo de ser eleito, segura uma camisa com a frase "Direitos humanos: esterco da vagabundagem". Na postagem, Carlos sugeria que essa frase seria tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) caso seu pai fosse eleito presidente da república. Isso ocorreu durante uma controvérsia sobre a redação do Enem, na qual a presidente do Supremo Tribunal Federal - STF, Ministra Cármen Lúcia, decidiu que o desrespeito aos direitos humanos não resultaria em nota zero na prova<sup>43</sup>.

Em uma experiência na sala de aula com estudantes do ensino médio de duas escolas públicas da periferia de Fortaleza, a professora de Sociologia, uma das autoras do presente texto, ao perguntar no início da aula: “Vocês sabem o que são os Direitos Humanos?”, obteve respostas que coadunam com os resultados da pesquisa anteriormente apresentada e o caso do vereador: “Os direitos humanos só servem para defender vagabundos”; “Eles não funcionam na prática”; “Não conheço todos os direitos que formam o conjunto de direitos humanos”.

A professora de Sociologia identificou equívocos, posicionamentos negativos e contrários a respeito dos direitos humanos nas falas dos estudantes. Enquanto isso, aqueles que os defendiam, não conseguiam aprofundar a discussão por não estarem familiarizados com o assunto em questão. Eles apresentaram também situações do cotidiano que demonstram

<sup>43</sup> Em meio à polêmica do Enem, filho de Bolsonaro chama Direitos Humanos de “esterco da vagabundagem”. O Globo, 05 nov. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/em-meio-polemica-do-enem-filho-de-bolsonaro-chama-direitos-humanos-de-esterco-da-vagabundagem-22031412>. Acesso em: 03 jun. 2024.

a falta de garantia de direitos dentro do próprio ambiente escolar, devido à precariedade da infraestrutura de suas escolas.

Com relação a isso, consideramos que se os alunos são expostos à ausência de direitos dentro do ambiente escolar, eles podem internalizar essa lacuna como algo natural, resultando em uma compreensão de que os direitos humanos são inalcançáveis ou, até mesmo, dispensáveis. Esse fenômeno pode levar os alunos a questionarem a relevância dos direitos humanos na vida cotidiana e comprometerem seu entendimento sobre a importância desses direitos para uma sociedade justa e equitativa.

Esta situação demonstra a necessidade de abordar os direitos humanos enquanto conteúdo escolar e instrumentar os estudantes da educação básica com conhecimentos acerca da DUDH. Portanto, considerando a atuação dos autores deste texto no ensino de Sociologia, o objetivo é apresentar como as Ciências Sociais abordam os direitos humanos e as possibilidades ensejadas no currículo da educação básica que contribuem para que o ensino de Sociologia incorpore essa discussão.

## **DIREITOS HUMANOS, CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

Os direitos não surgem de forma espontânea. De acordo com Bobbio (2004), eles são resultado de lutas históricas e da necessidade de diferentes povos em circunstâncias diversas. A existência de um direito está vinculada à história de luta que o construiu. Neste sentido, os direitos não são imutáveis, pois surgem a partir de situações que se renovam constantemente.

As Ciências Sociais mostram que os direitos constituídos são construções sócio-históricas e refletem as aspirações da sociedade da época. Eles resultam da intervenção humana, são representativos do momento em que foram estabelecidos e podem ser reformulados, não sendo absolutos. Portanto, é imprescindível compreender a complexidade histórica, política, social, cultural e econômica do período em que foram elaborados.

No caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Guimarães (2010) mostra que seus princípios podem ser encontrados em resoluções, artigos e Constituições anteriores. Mas também o documento, além de representar a repulsa às barbaridades cometidas pela Alemanha nazista e às atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), é “resultado de uma necessidade de humanização da vida social, cujas dimensões extrapolam as necessidades de reparação das afrontas do passado e das indignações da modernidade” (2010, p. 108).

Para Guimarães (2010), a DUDH não possui força legal, mas exerce influência moral que inspira a criação de documentos jurídicos, como a Constituição Brasileira de 1988. A DUDH busca estabelecer parâmetros capazes de orientar uma convivência minimamente civilizada e humanitária entre todas as nações. Todavia, a pesquisa de Reis (2004) sobre migrações internacionais mostra que, apesar da DUDH conter artigos que garantem a liberdade de entrada e saída das pessoas nos diferentes países do mundo, há casos que demonstram a violação desse direito e que sua efetivação ainda é dependente dos Estados receptores.

---

**O estudo da evolução do regime internacional de direitos humanos mostra que é crescente o reconhecimento do indivíduo como portador de direitos independentes de sua nacionalidade, mas, ao mesmo tempo, revela que a implementação desses direitos continua basicamente dependente dos Estados, no caso específico das migrações internacionais, dos Estados receptores (REIS, 2004. p 55).**

No caso de migrações internacionais, Reis (2004) apresenta que a DUDH se revelou insuficiente para lidar com essa problemática, necessitando, assim, que outra organização, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), produzisse normativas para regular o processo de migração e exigir que os trabalhadores imigrantes desfrutem dos mesmos direitos que os trabalhadores nacionais.

Para Boaventura de Sousa Santos (1997), embora os direitos humanos sejam proclamados em escala global, sua concretização se dá no nível local por meio de ações estatais. O autor faz uma crítica contundente à forma como o caráter de universalidade é apresentado como uma característica dos Direitos Humanos, argumentando que essa qualidade está mais associada ao que chama de "globalização de cima para baixo" ou hegemônica, na qual uma cultura global se sobrepõe às outras culturas e as trata como locais. Portanto, os direitos humanos são vistos como uma perspectiva cultural que se autodeclara universal, mas que na realidade reflete um posicionamento particular.

Durante a criação da DUDH, nem todos os povos e nações do mundo participaram, tornando impossível afirmar sua universalidade e aplicabilidade a todas as culturas. Isso mostra que a DUDH pode ser vista como uma forma de regulação social própria de uma determinada concepção de sociedade (SANTOS, 1997).

Ainda que a característica da universalidade dos direitos humanos seja questionável, é importante destacar que a criação da DUDH desempenhou um papel fundamental na identificação e defesa dos direitos da pessoa humana. Neste sentido, Santos (1997) enxerga nos direitos humanos a possibilidade de uma concepção política emancipatória, na qual tal conjunto de direitos pode ser construído de maneira multicultural. Ele argumenta que, para uma política

emancipatória, na qual tal conjunto de direitos pode ser construído de maneira multicultural. Ele argumenta que, para uma política emancipatória efetiva, é necessário abandonar o "localismo global", no qual uma cultura se proclama global, e adotar um projeto cosmopolita de ajuda mútua e cooperação como alternativa ao capitalismo. Isso implica em construir uma concepção de direitos humanos que supere o falso universalismo e estabeleça uma rede originada pela união dos sentidos das culturas locais.

Os estudos de Guimarães (2010), Reis (2004) e Santos (1997) mostram a relevância dos direitos humanos, uma vez que podem desempenhar um papel significativo na promoção da emancipação política das comunidades. Contudo, é crucial salientar que o sentido atribuído à defesa dos direitos humanos é alvo de disputas por vários segmentos da sociedade, que levam a mal-entendidos, como a percepção de que eles defendem mais o "bandido" do que a "vítima".

No Brasil, a percepção de que os direitos humanos defendem exclusivamente pessoas encarceradas remonta ao fim da década de 1970, no início da transição democrática. Neste período, segundo Adorno (2000), os movimentos de defesa dos direitos humanos denunciaram os crimes de abuso de poder praticados por policiais e autoridades públicas. Tal pauta levou, após a Constituição de 1988, à criação de instrumentos legais de defesa dos civis para conter o arbítrio de agências do controle repressivo, ou seja, as ações dessas agências deveriam ser mantidas dentro dos limites da legalidade.

Por sua vez, aqueles que se encontravam sob a crítica dos movimentos de defesa dos direitos humanos reagiram mobilizando sentimentos coletivos de insegurança para que a opinião pública fosse favorável a intervenções autoritárias e à violência policial sem interferências legais e morais. Isso desencadeou uma campanha contra os direitos humanos de

peças encarceradas, e se difundiu a visão de que os direitos humanos eram um privilégio concedido a “bandidos” em detrimento do “cidadão de bem”, como afirma Adorno (FRANCO, 2018) em entrevista:

---

**Nessa trajetória política e discursiva, aqueles que se identificavam com a ditadura articularam muito estrategicamente essa identidade entre direitos humanos e direitos de bandidos, como se estivéssemos dizendo 'estamos defendendo os bandidos contra o cidadão de bem'. Ficou muito difícil desarticular essa armadilha (FRANCO, 2018).**

A herança da ditadura militar ainda persiste nos dias de hoje, mesmo após três décadas da reabertura democrática. Essa percepção sobre os direitos humanos é encontrada em discursos nas periferias, porém, de acordo com Adorno (2000), a origem não está nas periferias, mas sim em representantes de forças conservadoras que desfrutam de certo prestígio social junto ao governo e aos meios de comunicação. Essas forças estão alinhadas com o autoritarismo herdado da Ditadura Militar e se valem do sentimento de insegurança pública para legitimar a violência policial como instrumento de manutenção da moral e controle da criminalidade. Trata-se de uma linha de pensamento perigosa, pois sua consequência será a perda de direitos.

Atualmente, o Brasil possui um documento denominado Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que é, conforme explicado por Afonso (2022), um instrumento para fundamentar e orientar políticas públicas. A primeira versão do PNDH foi lançada em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e marcou as iniciativas que visavam promover políticas públicas voltadas para a defesa e efetivação dos direitos humanos.

Na sua segunda versão, lançada em 2007, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PNDH recebeu maior ênfase nos direitos sociais, econômicos e culturais. Já na terceira versão, revisada durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, Afonso (2022) observa que o documento foi alvo de polêmicas, originadas de setores conservadores da sociedade, devido a trechos progressistas que tratavam de questões como:

[...] aborto, mediação de conflitos de terra, casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, regulação da mídia, retirada de símbolos religiosos de estabelecimentos da administração pública, apuração de violações ocorridas durante o período de ditadura civil-militar, entre outros (AFONSO, 2022, p. 90).

Para Afonso (2022), a oposição durante o governo Bolsonaro a temas relacionados aos direitos humanos deixa claro que o PNDH ainda demonstra fragilidades no que diz respeito a sua institucionalização como política de Estado. Tais fragilidades são evidenciadas pela descontinuidade de ações das políticas públicas e pela transformação dos direitos humanos em uma política governamental, ao invés de uma política de Estado.

No campo educacional, a interface com os direitos humanos tem sua origem na década de 1970, mas a implementação de um Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH) somente se concretizou na primeira década do século XXI. Nunes (2012) realiza uma crítica ao processo de elaboração dos documentos relativos à Educação em Direitos Humanos, por apresentar temas como equidade, superação da pobreza e promoção da democracia, mas não abordar efetivamente as causas da pobreza e da vulnerabilidade social. A percepção é de que esses documentos buscam atender à lógica capitalista sem realmente tentar reverter os problemas gerados por ela.

No Brasil, em 2003, foi estabelecido o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), cujo objetivo era desenvolver políticas públicas relacionadas à educação em direitos humanos, assim como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual apresenta a seguinte definição:

**A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2018a, p.11).**

Nunes (2012) aponta evidências de que o PNEDH foi um documento produzido de forma não democrática, com pouca participação da sociedade e falta de representatividade das cinco regiões do país, além da ausência de agentes que representassem a educação básica e outros setores relevantes para enriquecer a discussão sobre o documento. A elaboração do plano esteve principalmente nas mãos do governo federal, o que resultou em uma falta de diversidade de perspectivas e oposições necessárias para construir um documento plural. A criação do PNEDH é controversa e revela falhas ao tentar articular o que seria uma educação formal e a realidade vivenciada nas escolas, propondo ações impraticáveis na dinâmica escolar.

Diante disso, consideramos necessário identificar como o currículo da educação básica, especificamente, a parte voltada para o ensino da Sociologia, apresenta as possibilidades de ensinar e aprender sobre direitos humanos em sala de aula. Tendo em vista que as diretrizes curriculares anunciam os conhecimentos considerados legítimos para uma determinada sociedade (APPLE; BURRAS, 2008), o objetivo é indicar os subsídios existentes que possam justificar a necessidade de abordar sobre direitos humanos no ambiente escolar.

## **OS DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTERFACE COM O ENSINO DA SOCIOLOGIA**

As diretrizes mais recentes para os processos de ensinar e aprender na educação básica foram anunciadas no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborado em um cenário controverso e homologado em 2018 (LOPES, 2021). Considerando a parte destinada ao ensino médio e à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), os direitos humanos aparecem nos seguintes trechos:

**Competência específica 5 de CHS: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018b, p.570, grifo nosso).**

**(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018b, p.576, grifo nosso).**

**(EM13CHS605) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política,**

na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (BRASIL, 2018b, p.579, grifo nosso).

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (BRASIL, 2018b, p.579, grifo nosso).

Como mostram os trechos acima, a BNCC apresenta os conhecimentos na forma de competências e habilidades, e se utiliza de terminologias que expressam as expectativas em relação aos valores e atitudes que devem estar presentes em um estudante da educação básica. No que se refere aos Direitos Humanos, espera que ele seja capaz de respeitar esses direitos; promover ações para superação das suas violações; e conhecer os princípios constitutivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Desta forma, a construção de uma mentalidade cidadã que considere a universalidade dos direitos da pessoa humana é um dos objetivos da educação básica. O respeito aos Direitos Humanos também se faz presente em uma das cinco competências exigidas na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

---

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando-se os Direitos Humanos. Propor uma intervenção para o problema apresentado pelo tema significa sugerir uma iniciativa que busque enfrentá-lo. A elaboração de uma proposta de intervenção, na prova de redação do Enem, representa uma ocasião para que você

**demonstre seu preparo para exercitar a cidadania e atuar na realidade, em consonância com os direitos humanos. Portanto, você deve usar os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação para a produção de um texto no qual, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, você possa indicar uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação (INEP, 2023, p. 20).**

Ao demandar este tipo de proposta de intervenção, o ENEM possibilita um espaço para que o estudante mostre sua atuação em um cenário consonante aos direitos humanos.

No estado do Ceará, a educação em direitos humanos foi incluída na política de desenvolvimento de competências socioemocionais, e conta com a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), para promover formações, atividades e projetos relativos aos direitos humanos em interface com as questões de gênero e sexualidade. Dentre os projetos, destacam-se a Semana Janaína Dutra e a Semana Maria da Penha como eventos anuais que ensejam a discussão sobre direitos humanos.

Nas diretrizes curriculares do estado do Ceará presentes no Documento Curriculares Referencial do Ceará (CEARÁ, 2021), os objetos de ensino da Sociologia indicam o ensinar e aprender sobre direitos humanos nos seguintes trechos:

---

**Reconhecimento, análise e discussão dos direitos humanos em meio às sociedades democráticas (CEARÁ, 2021, p. 313).**

**Reflexão, compreensão e identificação dos direitos humanos e seu papel na construção de um padrão civilizacional e de uma sociedade democrática (CEARÁ, 2021, p. 327).**

**Conhecimento, expressão e emprego dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscando discutir as contradições e práticas vistas na realidade da sociedade contemporânea, em particular no Brasil (CEARÁ, 2021, p.332).**

**Compreensão e reconhecimento dos sujeitos e dos movimentos sociais representados em cada artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos (CEARÁ, 2021, p. 332).**

Como podemos observar, há o estímulo para que o ensino pautar a discussão política sobre a constituição de direitos em sociedades democráticas, bem como se aprofunde no conhecimento de sujeitos e movimentos que contribuíram para a construção de cada direito presente na DUDH.

Com relação à discussão sobre sociedades democráticas e direitos humanos no Brasil, o livro didático “Sociologia em Movimento” traz um capítulo, baseado em Carvalho (2002) e Santos (1993), em que mostra a relação entre democracia, cidadania e direitos humanos; discute a forma como as mudanças na concepção de cidadania foram importantes para a institucionalização dos direitos humanos; e apresenta como os direitos são conquistados a partir da participação política.

No Ceará, há também um catálogo com ementas sugeridas para as Unidades Curriculares Eletivas (UCE), que são componentes curriculares ofertados nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). No Catálogo das Eletivas (CEARÁ, 2023), dentre as UCEs para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, encontra-se a CHS013 – Direitos Humanos e Cidadania, cujo objetivo é analisar como o direito brasileiro incorpora os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos.

No âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), uma das autoras do presente texto desenvolveu uma intervenção pedagógica (FORTE, 2024), com estudantes do ensino médio, cujo objetivo é promover a compreensão dos direitos humanos no cotidiano. Utilizando-se da fotografia como recurso didático, a autora apresentou uma proposta que visa trabalhar os direitos presentes na DUDH.

Neste trabalho e em outro artigo (FORTE, 2021), afirma que a abordagem de forma direta dos direitos humanos em contraposição à abordagem transversal, possibilita um trabalho mais aprofundado sobre o assunto e evita que os direitos humanos sejam relegados ao esquecimento.

Desta forma, é possível observar as afinidades entre o ensino da Sociologia e a educação em Direitos Humanos, pois ambos visam promover o desenvolvimento de uma cidadania ativa e de uma consciência crítica. De modo específico, a Sociologia enquanto disciplina escolar pode promover uma visão desnaturalizada da construção dos direitos humanos, discutir sobre os impasses entre o universal e o local, bem como mostrar as disputas em torno do sentido atribuído aos direitos humanos na sociedade brasileira.

Este trabalho reforça que a escola é um terreno propício para discutir sobre os direitos humanos e disputar espaço nos processos de formação da cultura juvenil, pois, a partir da realidade escolar, podem ser estabelecidas as bases para a construção de novas sociabilidades.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Insegurança versus direitos humanos: entre a lei e a ordem. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v.11, n. 2, p. 129-153, out.1999.

AFONSO, Emanuele Dalpra. Direitos Humanos no Brasil – o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos e a proposta de revisão pelo governo Bolsonaro. *O Social em Questão*, v. 1, n. 52, p. 85-106. 2022.

APPLE, Michael W.; BURRAS, Kristen, L. (Org.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 31 mai. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEARÁ, Governo do Estado. Secretaria de Educação do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio. Fortaleza, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em: 03 jun. 2024.

CEARÁ, Governo do Estado. Secretaria de Educação do Ceará. Catálogo Unidades Curriculares Eletivas. Fortaleza, 2023. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo\\_unidades\\_curriculares\\_eletivas\\_2023.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf). Acesso em: 03 jun. 2024.

COSTA, Francisco Cleber. Uma análise histórica sobre o processo de construção dos direitos humanos no Brasil. Revista Brasileira de Direito e Gestão Pública, [s.i.], v. 5, n. 1, 2017.

FORTE, Ana Beatriz Carneiro. “Olha minha foto, tia!?” Registros de estudantes da educação básica sobre direitos humanos. Revista Perspectiva Sociológica, n. 27, 1º sem. 2021, p. 130-145.

FORTE, Ana Beatriz Carneiro. Direitos Humanos em meu cotidiano: imaginação sociológica a partir do uso da fotografia em sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Ensino de Sociologia). Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Prof socio), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

FRANCO, Luiza. Mais da metade dos brasileiros acham que direitos humanos beneficiam quem não merece, diz pesquisa. BBC News Brasil, São Paulo, 11 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45138048>. Acesso em: 31 mai. 2024.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. In.: Democracia, Direitos Humanos e Gênero. ORG & DEMO, Marília, v.11, n.2, p.95-112, jul./dez., 2010.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. A redação no ENEM 2023 - Cartilha do Participante. 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em: 31 mai. 2024.

LOPES, Francisco Willams. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., p. 245-282. 2021.

NUNES, Marcela de Oliveira. O Plano Nacional de Educação e a realidade da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, 2013.

ONU Mulheres, Instituto Ipsos. Percepção Social sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos no Brasil. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/12/pesquisa-onu\\_mulheres-ipsos-2022.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/12/pesquisa-onu_mulheres-ipsos-2022.pdf). Acesso em: 31 mai. 2024.

REIS, Rossana Rocha. Soberania, Direitos Humanos e Migrações. Rev. bras. Ci. Soc. 19(55), jun. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Razões da Desordem. Rocco, Rio de Janeiro, 1993.

