



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
CÂMPUS SÃO PAULO IFSP-SPO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA ENCIMA – IFSP

**Reflexões sobre Astronomia Indígena Brasileira como potencial
objeto de conhecimento na formação cidadã**

José Tomaz de Oliveira Junior

IFSP – SPO

São Paulo – SP

Março 2021



José Tomaz de Oliveira Junior

**Reflexões sobre Astronomia Indígena Brasileira como potencial
objeto de conhecimento na formação cidadã**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof^o Dr. Gustavo Isaac Killner

IFSP – SPO

SÃO PAULO – SP

Março 2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na fonte

Biblioteca Francisco Montojos – IFSP Campus São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

j95r

Junior, José Tomaz de Oliveira

Reflexões sobre Astronomia Indígena Brasileira como potencial objeto de conhecimento na formação cidadã / José Tomaz de Oliveira Junior. São Paulo: [s.n.], 2021.

119 f.

Orientador: Gustavo Isaac Killner

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFP, 2021.

1. Cidadania. 2. Ensino de Ciências. 3. Multiculturalismo. 4. Astronomia Indígena. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 510

JOSÉ TOMAZ DE OLIVEIRA JUNIOR

“REFLEXÕES SOBRE ASTRONOMIA INDÍGENA BRASILEIRA COMO POTENCIAL OBJETO
DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CIDADÃ”

Dissertação apresentada e aprovada em
08 de Março de 2021 como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Ensino de Ciências e Matemática.

A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner

IFSP – *campus* São Paulo

Orientador e Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

IFSP – *campus* São Paulo

Membro da Banca

Prof^a. Dr^a. Marisa Garcia

Faculdade Messiânica – FAME

Membro da Banca

DEDICATÓRIA

À minha mãe Natalina Martins de Oliveira que desde pequeno tem sido um alicerce em minha vida, sempre tem me orientado incentivado e apoiado em meus estudos.

Ao meu pai (em memória) José Tomaz de Oliveira que sempre me incentivou a estudar e ter um futuro profissional.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner que tem me apoiado e muito me ajudado desde os primeiros passos na realização deste trabalho.

À minha esposa Tatiane Novais Oliveira que me apoiou nesta etapa.

À minha filha Julia que nasceu em Abril deste ano.

Ao meu amigo e companheiro da graduação Odilon Batista do Nascimento que me incentivou a cursar a Pós Graduação.

À Fabiana Gozze Soares a qual me incentivou e mostrou a importância em estudar Astronomia Indígena Brasileira.

A todos os meus queridos (as) e amados (as) professores (as) que me ensinaram desde a pré-infância até a pós-graduação. (Fundamental I, II, Ensino Médio, Técnico, Graduação e Pós-Graduação).

A todos (as) meus ex-alunos (as), atuais alunos (as) e futuros (as) alunos (as) e aos queridos (as) leitores (as) desta obra.

Aos colegas de sala da turma de Mestrado do IFSP – SPO com os quais participei nesta etapa.

AGRADECIMENTOS

Trago meus sinceros agradecimentos à banca da qualificação, a qual com paciência e conhecimento evidenciou as melhorias propostas para o aprimoramento desta pesquisa e, em especial ao meu orientador o qual guiou-me com paciência e determinação na conclusão desta pesquisa. Assim, faço dos meus agradecimentos o mesmo que fiz na dedicatória, pois as pessoas a quem dedico esta obra serei sempre e eternamente grato a todas elas.

“Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”.

Antoine Laurent Lavoisier

Junior, José Tomaz de Oliveira. **Reflexões sobre Astronomia Indígena Brasileira como potencial objeto de conhecimento na formação cidadã**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa acadêmica investigou sobre os conhecimentos da Astronomia Indígena Brasileira e suas possibilidades para o desenvolvimento e formação de uma cidadania. Por conseguinte, a partir de uma revisão bibliográfica, buscou-se analisar historicamente a trajetória e evolução dos conceitos de cidadania e educação escolar, investigando suas transformações associadas ao contexto histórico no qual foram produzidas. Neste sentido, dissertou-se sobre a perspectiva de um estabelecimento de relações entre as concepções de cidadania, escola e currículo, analisando e inter-relacionando com uma concepção contemporânea de cidadania. Desta forma, ocorreu a possibilidade de explorar, de maneira crítica, diferentes conceituações de cidadania, escola e currículo e intercultural. Posteriormente, investigou-se o campo de conhecimento da Astronomia Indígena Brasileira, como possível estruturador de uma formação cidadã.

Assim sendo, a pesquisa ressalta o reconhecimento e a importância da escola como espaço público coletivo para a construção de uma cidadania e também de se introduzir os conhecimentos da Astronomia Indígena Brasileira através de uma perspectiva curricular pós-crítica, em diálogo com a interculturalidade e a formação científica crítica. Além da possibilidade de se contemplar a formação cidadã aqui apresentada, espera-se uma contribuição da pesquisa para a produção de novos conhecimentos e novos estudos na área acadêmica. Por fim, destaca-se em anexo um produto didático que procura integrar e trabalhar os conhecimentos aqui investigados, observando a possibilidade de formação para a cidadania defendida neste documento.

Palavras-chave: Cidadania; Ensino de Ciências; Multiculturalismo; Astronomia Indígena.

Junior, José Tomaz de Oliveira. **Reflections on Brazilian Indigenous Astronomy as a potential object of knowledge in citizen education.** 2021. 119 f. Master's thesis (Master in Science and Mathematics Teaching) – Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. São Paulo, 2021.

ABSTRACT

The present academic research investigated the knowledge of Brazilian Indigenous Astronomy and its possibilities for the development and formation of a citizenship. Therefore, based on a literature review, we sought to historically analyze the trajectory and evolution of the concepts of citizenship and school education, investigating their transformations associated with the historical context in which they were produced. In this sense, we discussed the perspective of establishing relations between the concepts of citizenship, school and curriculum, analyzing and interrelating with a contemporary conception of citizenship. In this way, it was possible to explore, in a critical way, different concepts of citizenship, school and curriculum and intercultural. Subsequently, the field of knowledge of Brazilian Indigenous Astronomy was investigated, as a possible structuring of a citizen formation.

Therefore, the research emphasizes the recognition and importance of the school as a collective public space for the construction of citizenship and also to introduce the knowledge of Brazilian Indigenous Astronomy through a post-critical curricular perspective, in dialogue with interculturality and the critical scientific training. In addition to the possibility of contemplating citizen education presented here, a contribution from research is expected to produce new knowledge and new studies in the academic area. Finally, a didactic product that seeks to integrate and work the knowledge investigated here is highlighted, observing the possibility of training for citizenship defended in this document.

Keywords: Citizenship; Education and teaching; Multiculturalism; Indigenous Astronomy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Astronomia Cultural
AIB	Astronomia Indígena Brasileira
CF	Constituição Federal
EUA	Estados Unidos da América
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	.....	55
QUADRO 2	.....	64
QUADRO 3	.....	73
QUADRO 4	.....	93
QUADRO 5	.....	93

SUMÁRIO

Proêmio/Prefácio	15
Capítulo 1 – Introdução	18
1.2 – Justificativa pessoal	21
1.3 – Objetivos da pesquisa	22
1.3.1 – Objetivo geral	22
1.3.2 – Objetivos específicos	22
1.4 – Problema da pesquisa	22
1.5 – Metodologia da pesquisa	23
1.5.1 – Estrutura da dissertação	24
Capítulo 2 – Contextualizando Educação e Cidadania: Panorama	
Histórico	27
2.1 – Introdução	27
2.1.2 – Origens do conceito de cidadania	27
2.1.3 – Origens da educação	29
2.2 – Contextualizando educação e cidadania	30
2.2.1 – Educação e cidadania na antiguidade clássica	30
2.2.2 – Educação e cidadania na Idade Média	37
2.2.3 – Educação e cidadania na Alta Idade Média	38
2.2.4 – Educação e cidadania entre Baixa Idade Média e Revolução Industrial	40
2.3 – Algumas considerações sobre o conceito de cidadania	47
2.3.1 – Cidadania Ocidental	47
2.3.2 – Cidadania no contexto da Tradição Liberal	48
2.3.3 – Neoliberalismo e cidadania	49
2.3.4 – Cidadania à Luz do Direito na Constituição Federal Brasileira	49
2.3.5 – Princípio da cidadania	51
2.3.6 – Classificação da cidadania	51
2.3.7 – Panorama sobre a cidadania do futuro: regionalidade e universalidade	52
2.4 – Os direitos sociais	53
2.5 – Considerações	54

Capítulo 3 – Escola e currículo	57
3.1 – Conceção de currículo	57
3.2 – Teorias curriculares	58
3.2.1 – Teorias tradicionais	59
3.2.2 – Teorias críticas	61
3.2.3 – Teorias Pós-críticas	63
3.3 – Cidadania e o direito à educação	64
3.4 – Currículo e formação do cidadão	66
3.5 – Educação cidadã na concepção de Paulo Freire	67
3.6 – Educação e cidadania na conjuntura capitalista	71
3.7 – Considerações	72
Capítulo 4 – Interculturalidade e Multiculturalismo	74
4.1 – Introdução	74
4.2 – Interculturalidade	76
4.3 – Multiculturalismo	78
4.4 – Princípio da educação na interculturalidade, multiculturalidade e cidadania	82
4.5 – Interculturalidade e currículo	85
4.6 – Considerações	85
Capítulo 5 – Astronomia Indígena Brasileira e a formação para a cidadania	87
5.1 – Astronomia Cultural	87
5.2 – Etnoastronomia e Astronomia Cultural	89
5.3 – Astronomia Cultural e a formação para a cidadania	92
5.4 – Astronomia Indígena Brasileira	96
5.5 – Considerações	102
Capítulo 6 – Consideração final	103
6.1 – Conclusão	106

PROÊMIO/PREFÁCIO

A inclinação para o conhecimento científico se deu quando ingressei da quarta para a quinta série do ensino fundamental (atual quinto e sexto ano), durante as aulas de Ciência da Natureza. No decorrer desse ciclo de estudos, ao ler os livros didáticos dessa disciplina sempre imaginava como seria a vida de um cientista. Quando também lia reportagens da área científica em jornais e revistas, sempre realizava os recortes desses materiais e guardava para futuras leituras e pesquisas. Porém, chegou um momento em que me desfiz de muitos recortes, pois já não havia mais espaço para guardar tanta reportagem. No decorrer da oitava série (atual nono ano), ocorreu meu primeiro contato com conteúdos de Física e Química, os quais foram alicerces para uma posterior graduação. Findado o período de estudos no ensino fundamental II, o ingresso no ensino médio (antigo colegial) foi bastante empolgante, em especial devido ao aprendizado de Física. Desenvolvi durante os três anos de estudos e, principalmente, ao aprofundamento da disciplina e na abertura de novos conteúdos de Física, como terminologia (da qual sempre gostei), ondulatória, eletrostática e eletrodinâmica, conteúdos que não tinham no ensino fundamental II, pois a Física abordada na oitava série (nono ano) era restrita à cinemática básica.

O término do ensino médio foi uma ruptura grande na minha vida estudantil. Era como se faltasse “alguma coisa” para me completar, pois havia necessidade de aprender, estudar, conhecer mais. Ou seja, era preciso preencher essa lacuna com mais estudos e cursos, pois sempre gostei de estar em constante aprendizado e aprender coisas novas. Diante desta expectativa, o término do ensino médio me deu a oportunidade de prosseguir os estudos em um curso de graduação, momento que realizei a inscrição para o vestibular de uma universidade pública em São Paulo, no curso de Física. Havia cinco ou seis candidatos por vaga para esse curso e meu desempenho nas provas de seleção, não foi suficiente para alcançar aprovação e ser matriculado no ano de 1998.

Ainda sem muita estrutura emocional e bagagem de conhecimento para continuar, resolvi esperar um pouco e realizar um cursinho pré-vestibular, a fim de adquirir melhor preparo, por conta das cobranças de conhecimento para um outro vestibular. Porém, após o término do cursinho preparatório fiz inscrição para o curso técnico de Contabilidade em uma escola técnica pública, no qual obtive aprovação. Ao decorrer dos anos realizei outro curso técnico, dessa vez em refrigeração e climatização e em corretagem de imóveis, todos em instituição pública.

No decorrer do curso técnico em refrigeração e climatização comecei a desenvolver a inclinação para o ensino, pois após o término das aulas ia à biblioteca para estudar, nessas ocasiões sempre haviam pessoas com dificuldades, pesquisando na biblioteca. Foi quando neste momento, me aproximei dessas pessoas, com isso aprendia e também ensinava. Com o passar dos meses, despertou em mim o interesse em dar aula, de ser também professor naquela instituição na qual estava, pois o conteúdo dessa área técnica é todo fundamentado nas áreas de termologia, termodinâmica, eletrostática e eletrodinâmica. O ato de ensinar esses conhecimentos trazia a vontade de aprender mais sobre Física, despertando em mim ainda, um maior interesse e inclinação para essa área de ensino.

Foi justamente nessa biblioteca que ao pesquisar na internet cursos de Física, encontrei processos seletivos em abertos para a referida graduação. Isto despertou novamente a motivação para realizar o processo de seleção vestibular, no qual obtive a aprovação para o curso de Licenciatura em Física.

No decorrer da graduação obtive a oportunidade em ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), trabalhando em parceria com uma colega de curso e um docente de uma escola da rede pública de São Paulo, atendida pelo PIBID. Nessa parceria produzíamos, desenvolvíamos e aplicávamos atividades com conteúdos de Astronomia Indígena Brasileira (AIB) nas aulas de Física do ensino médio. A conclusão do curso de graduação marcou também o encerramento de minhas atividades no PIBID. Contudo, nessa ocasião comecei a pensar na possibilidade de dar prosseguimento aos conteúdos de AIB. Continuei de forma independente com as turmas que lecionava Física durante o ensino médio. Não demorou muito, quando ao pesquisar na internet obtive conhecimento de cursos de pós-graduação, aproveitando o ensejo, candidatei-me à vaga e obtive aprovação no processo seletivo. Assim, comecei a cursar as disciplinas que descortinaram um leque de informações, conhecimentos e desenvolvimentos de pesquisas. Nesta ocasião, a temática que já caminhava sob o formato de investigação acadêmica, tornou-se corpus de conhecimento e os desdobramentos da pesquisa foram posteriormente evidenciados e apresentados em eventos como congressos e simpósios nas áreas de educação em Astronomia, Ensino de Física, Química e Ciências da Natureza, sob o formato de pôster e minicurso.

Por fim, a pós-graduação proporcionou a perspectiva em dar prosseguimento às ideias de inserção de tópicos de AIB nas aulas de Física do ensino médio, mas com uma

particularidade: investigar, produzir conhecimento através da pesquisa, construir conhecimento para os cidadãos e promover a busca por um universo educacional que atenda a pluralidade e a totalidade em uma sociedade cada vez mais culturalmente diversificada.

Capítulo 1 – Introdução

O presente estudo consiste em uma análise contextual com o objetivo de desenvolver reflexões, através de uma narrativa dissertativa, sobre a Astronomia Indígena Brasileira. Trata-se de apropriar-se deste campo de saber e de compreendê-lo como forma de conhecimento humano valiosa. Como um potencial objeto de conhecimento que permite apontar possibilidades para a condução de uma formação cidadã, valorizando a diversidade cultural.

Desta forma, essa pesquisa se faz a partir de uma análise qualitativa em busca de informações e formas de conhecimentos que, em um conjunto de circunstâncias, concatenam um cenário histórico compreendido através da inter-relação entre cidadania, educação, astronomia, astronomia indígena brasileira, interculturalismo e o currículo escolar.

Pautados nestes argumentos, o delineamento desta pesquisa foi realizado a partir de revisão bibliográfica, fundamentada por autores que são referências nessas áreas. Como ressalta Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica possibilita autoanálise das reflexões do autor para com o leitor. Admite um aprofundamento cada vez maior através da busca pela fundamentação teórica, na qual o pesquisador poderá, através de sua compreensão, analisar, comprovar e até mesmo discordar da ideia ou crítica do autor. Contribuindo assim para a produção de novos conhecimentos e novos estudos na área de pesquisa determinada.

Nas últimas décadas, a palavra cidadania foi abordada nos mais diversos ramos da sociedade, inclusive no contexto educacional. Entretanto, os documentos oficiais trazem a necessidade legal de constituição de uma educação direcionada em formar para uma cidadania, sem explicitar o que se deve entender por cidadania. Desta forma, a fim de evitar um conceito descaracterizado e muitas vezes alienante a respeito dessa palavra, torna-se necessário direcioná-la para o contexto educativo, a fim de modelar o conceito que ela expressa na área da educação.

Assim sendo, este estudo se justifica a partir da reflexão sobre os princípios históricos que permeiam a educação escolar e a busca por reflexões para as possibilidades de a Astronomia Indígena Brasileira sustentar as qualidades dos elementos que asseguram uma educação para uma cidadania. Para tanto, apoiamo-nos em livros, artigos acadêmicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e materiais oficiais que orientam a busca num

contexto histórico, onde as noções de direitos e igualdades (ainda que muito rudimentares) aparecem em algum momento na trajetória histórica da humanidade.

A partir de então, busca-se estabelecer possíveis conexões com o suporte apresentado nas teorias curriculares pós-críticas, que se apoiam no multiculturalismo. De forma que ofereçam aos educandos, através da temática pesquisada (Astronomia Indígena Brasileira), as condições de desenvolvimento de características de uma cidadania crítica e ativa. Uma cidadania não pautada apenas em pressupostos jurídicos, os quais se fundamentam por força de lei. Mas que seja transformadora no sentido de despertar o questionamento acerca da diversidade e a importância da mesma para a construção de uma sociedade ética, justa e plural.

Prazeres (2009) defende a riqueza que está associada aos conhecimentos astronômicos dos povos indígenas. Por possuírem diversidades de conhecimentos, suas riquezas são grandiosas e muito valiosas, por constituírem uma prática cultural para os indígenas e para os demais povos. Como uma forma de ultrapassar as fronteiras da ciência, sem desmerecer os valores por ela agregados e sua importância para o desenvolvimento tecnológico e social humano.

Neste sentido, vale destacar que a Astronomia é uma das atividades mais antigas praticadas pela humanidade, “(...) é na sua essência, a ciência da observação dos astros. Seu objetivo é situá-los, no espaço e no tempo, explicar os seus movimentos e as suas origens, descobrir a sua natureza e as suas características”. (MOURÃO, 1997, p. 22). Sua observação contribuiu para as grandes descobertas do Universo e suas explorações, as quais propiciaram novos saberes que culminando em um desenvolvimento tecnológico e científico.

Afonso (2009) ressalta o valor agregado presente na astronomia indígena brasileira. Nela encontram-se elementos que fazem parte da natureza como flora e fauna, os quais constituem informações e conhecimentos de extrema riqueza e valor pedagógico. Sendo desenvolvidos na formação humana dos educandos, pois trata-se de uma astronomia fundamentada no caráter histórico e étnico. Desta forma:

Devemos ressaltar o valor pedagógico do ensino da astronomia indígena para os alunos do ensino fundamental e médio de todo Brasil, por se tratar de uma astronomia baseada em elementos sensoriais (como as Plêiades e a Via Láctea), e não em elementos abstratos, e também por fazer alusão em elementos da nossa natureza (sobretudo fauna e flora) e história, promovendo autoestima e valorização dos saberes antigos, salientando que as diferentes interpretações da mesma região do

céu, feitas por diversas culturas, auxiliam na compreensão das diversidades culturais. (2009, p. 04).

A fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa tem suas atribuições na dimensão pedagógica do olhar crítico de Freire (1995). Conforme ressalta o autor ao se referir à importância da educação como um instrumento capaz de conduzir à liberdade. Sobretudo ao referenciar sua cosmovisão nas condições humanas de opressão, trazendo a situação da conscientização de “liberdade” através da educação como uma alavanca para a condução de uma formação emancipatória, humana e direcionada à construção da cidadania (FREIRE, 1994). Conforme ressalta Arroyo, a escola é o espaço verdadeiro capaz de oferecer a “(...) formação e constituição do cidadão.” (in: Buffa et alli, 2007, p.79).

Ainda nessa perspectiva, Jafelice (2010) ressalta a importância da Astronomia Indígena Brasileira como forma de conhecimento, com possibilidades de constituir uma formação direcionada à construção das características de cidadão. Nesse aspecto, o autor ressalta que antes de usufruir e exercer os direitos civis e políticos de cidadão, é necessário assumir sua humanidade, acolhendo a totalidade e suas pluralidades, integrando e construindo uma sociedade ética, humana e plural.

Candau (2008, p.52) inspira o enfoque a ser alcançado: “A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

Por fim, Silva (2010) ao evidenciar a necessidade de se entender de maneira mais ampla e detalhada as relações de poder expressas no currículo, torna-se necessário construir possibilidades de grupos culturais dominados, agir criticamente e com humanidade, participar ativamente da vida cível, pública e cidadã, de acordo com o que ressaltam as leis no Brasil: (1988, 1996, 1997a, 2001, 2002, 2008, 2017, 2018).

Portanto, partindo destas reflexões fundamentais, constituímos um conjunto documental que tem por objetivo levantar informações, caminhando no mesmo sentido e direção dos autores acima mencionados. Com isso definimos e delimitamos os objetivos necessários da pesquisa. Respondendo de forma satisfatória a complexidade da investigação, em conformidade com as orientações de Gil, acerca da elaboração de projetos de pesquisas (GIL, 2002).

Deste modo, buscamos de uma maneira geral investigar na Astronomia Indígena Brasileira elementos que dialoguem com as características do multiculturalismo, interculturalismo, educação, currículo e cidadania. No intuito de evidenciar os elementos necessários para a possibilidade de uma formação científica humanista, que para nós também caracteriza a formação cidadã.

No mais, será apresentada uma proposta didática direcionada ao ensino de Física que poderá ser utilizada, de acordo com as necessidades de cada docente e discente, em qualquer região do território brasileiro. Desta forma, espera-se que sua utilização traga possibilidades para o desenvolvimento e formação cidadã, científica humanista dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais humana, ética e plural. Em um momento em que as diversidades culturais tornam-se cada vez mais comuns em nossos meios.

1.2 – Justificativa pessoal

A Astronomia possui por característica desenvolver a imaginação e as possibilidades de aguçar o pensamento comum e crítico além de ser um “laboratório a céu aberto”, acessível a todas as pessoas e culturas. Esta percepção particular se deu durante o curso de licenciatura em Física, ao participar do grupo de graduandos envolvidos no PIBID. Nesta ocasião, percebi a motivação dos alunos ao terem contato com temas de Astronomia Indígena Brasileira durante as aulas de Física do ensino médio.

Partindo desta observação, senti a necessidade de pesquisar tópicos/temas relativos à Astronomia Indígena Brasileira que pudessem ser incorporados no currículo tradicional escolar. A fim de possibilitar o acesso dos alunos a essa temática e, sobretudo, dispor de um currículo pedagogicamente atrelado às atualidades. Ou seja, voltado a uma sociedade cada vez mais plural, multicultural e inserida em uma concepção e perspectiva curricular pós-crítica. (CANDAU, 2002, 2003, 2007; SILVA, 2010). Cabe salientar que Jafelice (2002, 2010) já alertava no início deste século, que a Astronomia Indígena Brasileira possui as características orientadas para essa possível formação, direcionada para o desenvolvimento das características cidadãs da pós-modernidade.

Fundamentada na cultura dos índios brasileiros, a Astronomia Indígena Brasileira possui o potencial de trabalhar qualidades de integração social entre as pessoas das diversas culturas. Olhando por esta perspectiva, esta pesquisa tornou-se centrada na verificação das possibilidades de formação para a cidadania através da Astronomia Indígena Brasileira. Uma

vez que essa formação é requerida inclusive pelos documentos oficiais (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Assim sendo, a partir desse estudo espera-se que para além da produção de conhecimento na área, uma possibilidade de contribuir, ainda que de forma singela, para uma formação cidadã plural. Na qual não se considere a diversidade simplesmente como algo que existe, mas como algo que foi produzido através de processos culturais distintos.

1.3 – Objetivos da pesquisa

Os objetivos desta pesquisa dividem-se em dois segmentos: objetivo geral e objetivos específicos.

1.3.1 – Objetivo geral

Tratando-se do objetivo geral destacamos que é o esforço direcionado a identificação de elementos da Astronomia Indígena Brasileira, como objetos de conhecimento que podem contribuir para uma formação cidadã numa perspectiva pós-crítica.

1.3.2 – Objetivos específicos

Considerando os objetivos específicos podemos destacá-los da seguinte forma:

Analisar como o conceito de cidadania surge e se transforma no ocidente, justificando uma definição de cidadania a ser adotada nesta pesquisa;

Analisar o processo histórico de produção da escola e do currículo no ocidente, reconhecendo sua relação com a formação cidadã;

Comparar diferentes concepções de multiculturalismo relacionando-as com o contexto histórico no qual foram produzidas;

Investigar o conceito de Astronomia Cultural;

Refletir sobre a Astronomia Cultural como elemento de currículo para uma formação cidadã intercultural.

1.4 – Problema da pesquisa

Reflexões sobre Astronomia Indígena Brasileira como potencial objeto de conhecimento na formação cidadã.

Laville e Dionne (1999) descrevem que a pesquisa inicialmente parte de um problema. Deve ser delimitada, se inscrevendo em uma problemática passível e possível de se

“resolver”. Para tanto, busca-se a solução do problema mediante dados e elementos já disponíveis ou com os quais são exequíveis de serem produzidos.

Nesse sentido consideram-se a problemática, como um nível de conjunto de fatores que permitem com que o pesquisador tome consciência de um dado problema. Observando-o através de diversos modos, para então propor soluções plausíveis. Partindo dessa definição, se constitui o problema desta pesquisa, a reflexão e a verificação da possibilidade de formação cidadã através da Astronomia Indígena Brasileira.

A fim de atribuir sentido à palavra cidadania, houve a necessidade de inseri-la no contexto histórico e educacional. Após isso, buscou-se estabelecer correspondências que justifiquem a inserção de temas referentes à Astronomia Indígena Brasileira na formação cidadã. Conforme descreve Jafelice. (2010, p. 246) ,“A pessoa precisa ser cidadã, mas antes e mais que isto, ela precisa assumir plenamente sua humanidade, a qual transcende simplesmente poder usufruir seus direitos e exercer seus direitos cidadãos”.

Ainda cabe, a partir de agora, buscar por respostas que satisfaçam o problema de pesquisa e que justifiquem a inserção de Astronomia Indígena Brasileira nas práticas curriculares das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A fim de evidenciar a sua possibilidade formativa para um exercício da cidadania.

1.5 – Metodologia da pesquisa

Conforme orienta Gil (2002, p. 41), a fundamentação teórica que delimita as características fundamentais da pesquisa e que responde de forma satisfatória a problemática pesquisada, parte principalmente de um grupo documental e bibliográfico, a fim de trazer e produzir informações possíveis, pois seu fundamento, “(...) têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias e a produção de novas formas de conhecimento”.

Moreira (2011) ressaltou que as pesquisas voltadas para educação em Ciências são manifestadas como produção de conhecimentos, os quais são reflexos de resultados de uma demanda por perguntas voltadas ao ensino, aprendizagem, currículo e toda a inter-relação de circunstâncias que acompanham o contexto educativo em ciências. Quanto ao que se refere à

pesquisa qualitativa, a mesma é uma forma muito usual que atribui alternativamente um desfecho para designar diversas abordagens feitas sobre pesquisas em ensino.

Dessa maneira, há como ponto de partida: a seleção documental de materiais que dispõem e trazem formas de conhecimentos e informações produzidas através de livros, artigos acadêmicos, científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, leis e legislações. Demais documentos que mostram possíveis respostas de parte de nosso problema a ser respondido (GIL, 2002, p. 44).

Assim, a documentação levantada bem como sua coleta, de acordo com Severino (2007, p. 124), é a consideração de toda forma de registro e sistematização dos dados. Evidenciando informações prontas e à disposição do pesquisador, para que este realize sua investigação e análise:

Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos, como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes dos objetos pesquisados e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2007, p. 124).

Por outro lado, acreditamos ainda que há o enquadramento exploratório do conteúdo produzido, pois devido a amplitude do tema, o mesmo possui por caráter delimitador, uma possível resposta significativa para o objeto estudado. Assim sendo, Minayo (2001, p. 14), descreve que: “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”.

1.5.1 – Estrutura da dissertação

Esta seção ressalta de forma resumida o percurso metodológico que guiou a pesquisa em seu caráter qualitativo. Desse modo, a partir da revisão documental bibliográfica, o conjunto da obra configurou-se da seguinte forma:

Capítulo 1: neste capítulo o tema é introduzido a partir de uma visão sistemática da pesquisa, explicitando o percurso metodológico, as justificativas para a realização da pesquisa, os objetivos, o problema da pesquisa e a metodologia necessária à fundamentação teórica que embasou o desenvolvimento da pesquisa.

Capítulo 2: neste capítulo apresenta-se a construção contextualizada do percurso histórico da educação formal e do conceito de cidadania, a partir das sociedades tribais, passando pelas sociedades grega e romana, pela religiosidade da Idade Média e pelos movimentos liberais e libertários posteriores, até o contexto atual. Contudo, buscou-se refletir sobre o sentido da palavra cidadania e as relações que esta possui no campo educacional, investigando a evolução do mesmo associado ao contexto histórico no qual foi produzido para então definir um conceito de cidadania a ser adotado neste trabalho.

Capítulo 3: em complementação ao capítulo anterior, o capítulo 3 aborda a contextualização da escola e do currículo. Nesse momento, procurou-se mostrar a escola como espaço público e democrático favorável à construção de conhecimento e de socialização. Nessa etapa destacou-se o currículo, como importante campo de conhecimento sistematizado e necessário à formação educacional dos sujeitos. Historicamente, a fim de atender aos interesses econômicos e culturais das classes dominantes, o currículo constitui-se a partir das formas de conhecimento por elas estabelecidas. Contribuindo para o aumento da desigualdade de acesso aos bens socialmente construídos e para a opressão cultural. Partindo das informações levantadas e discutidas neste capítulo, foi possível concluir que o momento social atual demanda uma matriz curricular estruturada em uma perspectiva pós-crítica, na qual os conhecimentos e as formas de conhecimentos desenvolvidas possibilitam a formação cidadã e a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada, igualitária e acolhedora das pluralidades.

Capítulo 4: neste capítulo, por meio da análise teórica realizada através do olhar crítico do interculturalismo e multiculturalismo, foi possível estabelecer a fundamentação teórica que dá suporte para uma educação que atenda e acolha a diversidade. Nesta concepção, almejou-se a partir dos conceitos teóricos presentes nestas duas visões filosóficas, evidenciar a diversidade cultural presente em nossa sociedade, na escola e na educação. Desta forma, as análises realizadas favoreceram explorar diferentes concepções e estabelecer relações entre escola, currículo, educação e cidadania e a interação desses termos com a concepção vigente de cidadania. Assim, a análise teórica desenvolvida permitiu levantar um posicionamento crítico frente à contextualização de escola, currículo, educação e cidadania para a possibilidade de uma formação cidadã e científica intercultural.

Capítulo 5: já neste capítulo, após realizarmos uma análise investigativa das formas, saberes e conhecimentos presentes na Astronomia Indígena Brasileira, desenvolveu-se

reflexões ao inseri-la em uma perspectiva curricular pós-crítica. Mediante isso, surgiram possibilidades de uma educação direcionada a totalidade humana, a pluralidade e à construção das características de formação para a cidadania intercultural, tal como aparece nos currículos prescritos nacionais. A relevância deste argumento parte das conceituações teóricas da filosofia presentes no multiculturalismo e interculturalismo, bem como na observação da formação cultural vigente da sociedade na qual a escola está inserida. A riqueza da diversidade cultural presente na Astronomia Indígena Brasileira, quando trabalhada em um universo multicultural, favorece o reconhecimento do próximo e de si mesmo e por fim, poderia contribuir com a formação de um cidadão crítico, humano e atuante na sociedade no qual está inserido.

Capítulo 6: por fim, o percurso descritivo desenvolvido nesta pesquisa possibilitou ao longo dos capítulos anteriores fornecer subsídios necessários para a compreensão do conceito de cidadania e, paralelamente, como desenvolvê-la em uma educação cada vez mais multicultural. A partir do repertório teórico desenvolvido e construído, foi possível verificar na astronomia indígena brasileira, um favorável campo de conhecimentos com possibilidades de desenvolvimento da contemplação da cidadania, conforme requerem os documentos oficiais. Assim, argumentamos neste trabalho, quanto à utilização da astronomia indígena brasileira, contextualizada e alinhada com a teoria curricular pós-crítica, a possibilidade para a contemplação de uma formação cidadã, científica e intercultural. Desta forma, encerramos este trabalho trazendo em anexo uma proposta didática de aula atividade, estruturada sob a mesma temática, que poderá ser utilizada e explorada em aulas de Física no primeiro ano do ensino médio, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias ou mesmo na implementação da BNCC no ensino fundamental.

Capítulo 2 – Contextualizando Educação e Cidadania: Panorama histórico

2.1 – Introdução

A palavra cidadania vem sendo abordada de maneira muito frequente em nosso cotidiano. Conforme ressaltam Schütz e Fensterseifer (2018, p. 221): “Nunca antes na história brasileira se falou tanto em cidadania como nas últimas décadas.” Contudo, o conceito de cidadania não é entendido de maneira uniforme por todos. Ele depende do tempo e do espaço, ou seja, do contexto no qual é utilizado.

Diante do exposto, há a necessidade em percorrer um caminho histórico para acompanhar o surgimento ou a invenção do conceito de cidadania e traçar um paralelo com sua aceitação e seu(s) significado(s), trazendo-o(s) para os dias atuais através de uma reflexão quanto ao seu termo e uso. De maneira semelhante, almejou-se evidenciar e descortinar o panorama histórico da trajetória da educação, a fim de apresentar as relações de afinidade que se expressam entre ambas as palavras (cidadania e educação). Pois diversos são os documentos oficiais que serão abordados no decorrer dessa pesquisa, que enfatizam e ressaltam uma educação direcionada à formação cidadã.

Logo, para compreender esse contexto, faz-se necessário uma imersão em suas historicidades, sobretudo à educação. Conforme Nóvoa (1996) destacou, a importância que se fundamenta ao analisar os vestígios deixados em um determinado período de espaço-tempo, uma vez que em cada instante histórico, a educação cumpriu um ou diversos objetivos específicos e definidos, os quais refletem visões de homens e de mundo. Desta forma, Abbud (2008, p. 06) observou que essa análise visa compor relações entre acontecimentos passados e presentes, “não como uma investigação do passado em si, mas de indícios a partir dos quais o historiador interpreta o passado.” Assim sendo, a cidadania possui os mesmos atributos humanos que refletem visões de homens e de mundo, nas quais há acontecimentos que permitem compreender esse fenômeno histórico e traçar um panorama futuro.

2.1.2 – Origens do conceito de cidadania

Severino (2000, p. 69) ressalta que cidadania não se limita ao exercício dos direitos já conquistados, e sim, compreende uma grande quantidade de direitos que muitas vezes ainda não foram conquistados, pois “no sentido mais restrito, cidadania se reporta ao gozo dos direitos políticos e sociais, embora não se limitando a eles, num sentido mais amplo”.

Inicialmente, a construção semântica do termo lexical “cidadania” parte do mundo antigo, no qual o termo cidadania apresenta raiz na palavra do latim *civitas*. Seu conceito remonta à Antiguidade, quando as civilizações greco-romanas estabelecem as noções de liberdade, igualdade e outras virtudes que são tidas como republicanas. Sua origem está ligada ao desenvolvimento das pólis, conceito grego que designava uma cidade-estado, entre os séc. VIII e VII a.C. Estando intimamente ligadas à vida em sociedade.

Objetivamente, mudanças ocorridas nas estruturas socioeconômicas tiveram uma grande incidência no desenvolvimento do conceito e práticas da cidadania, as quais são estilizadas de acordo com as necessidades de cada período histórico-social. Dificultando assim datar com precisão o surgimento do que seria cidadania, restando apenas o entendimento clássico que a associa à participação política.

Por outro lado, esse termo político nos direciona a ideia de pólis (cidade-estado antiga). Entende-se então, que foi justamente sobre esse tipo de organização social que se estabeleceram e assentaram os alicerces do conceito tradicional de cidadania. Consequentemente, uma relevante parte de seu significado atual.

No entanto, durante muitos séculos civilizações que antecederam o período histórico greco-romano, possuíam características de cidadania. Pinsky (2012, p.16) traz como referência, a sociedade tribal dos hebreus, pois havia entre o estabelecimento de culto para adoração ao seu deus, um comportamento ético e de ajuda ao próximo, e a este fato há associação de elementos de uma cidadania rudimentar, conforme ressalta o autor: “Deus não exigia dos Hebreus que o venerassem como um objeto de idolatria. Esse Deus estava demasiadamente preocupado e comprometido com problemas vinculados à realidade social da tribo, tais como: a ética, a fome, a união, a solidariedade etc.”.

Neste contexto, o autor ressalta que não é uma concepção extraordinária e revolucionária de Deus e sim de cidadania, pois se desenvolveu inserida em um contexto histórico bem definido e dentro de uma realidade social única. Mesmo em sociedades tribais como a dos hebreus haviam elementos que revelavam uma organização política e social. Consequentemente, os traços de conceitos que nos remetem a pensar em cidadania.

Todavia, por mais que quisermos definir *cidadania* a fim de inseri-la como temática importante no mundo contemporâneo, esbarramos ainda em um conceito que essa palavra sustenta. E por mais que se queira ainda não se estabelece, de maneira consensual, dentre

todas as análises que venham a enxergar sua história como construção estática, conforme a descrição de Botelho e Schwarcz(2012, p.8):

Apesar de o conceito de cidadania ser central na agenda intelectual e política das sociedades contemporâneas, e de cruzar a cada dia novas fronteiras, ganhando mais espaço nas democracias representativas, não existe uma definição consensual ou mesmo análises definitivas de sua história.

Podemos entender cidadania como a possibilidade de um processo democrático que varia no tempo e espaço, conforme ocorre o progresso gradativo da sociedade. Neste aspecto, a mesma assume um papel na construção de conceitos e significados, nos quais surgem necessidades e direitos que são conquistados durante o processo de desenvolvimento social.

Diante dessa perspectiva, cidadania é o presente, o momento que reflete o estado político de direito de uma sociedade diante de lutas, conquistas e opressões que sucedem o fortalecimento social, conforme a abordagem feita por Gentili (2005, p. 101), pois, “o conceito teórico de cidadania é algo que se forma, modela e evolui ao longo de um processo histórico gradativo, desde a Grécia Antiga até o momento contemporâneo.”.

A partir desses fatos, a evolução do conceito de cidadania no Ocidente se deu paralelamente ao desenvolvimento histórico educacional, político, social e cultural das civilizações. Partindo do período tribal (sociedades tribais), passando pela civilização do período da Grécia e Roma Antiga, Idade Média, Modernidade, Regime Militar (no Brasil) e ao mundo contemporâneo.

2.1.3 – Origens da educação

Historicamente, a educação esteve sempre atrelada aos contextos de poder e domínio, ocupação de cargo público político, detenção de título de nobreza, cidadania e, conseqüentemente, longas e seculares lutas de classes, “para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detém o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem”. (MANACORDA, 2010, p. 12).

Em sua abordagem sobre a história da sociedade e da educação contemporânea, Saviani (2005, p. 17) afirma que: “Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital”.

Deste modo, observa-se que o capital econômico relaciona-se com a cidadania e com a educação. Nesse cenário, as lutas e oposição entre as classes sociais, a luta pelo poder

econômico e a formação educacional se entrelaçam em um cenário que ressalta a importância do direito à cidadania para o reconhecimento social, soberania e desfrute das condições advindas do título de cidadão. Por outro lado, a educação deve ser entendida como um instrumento de transformação e superação das desigualdades sociais, conforme defende Saviani (1999, p. 98): “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento”.

Ao estabelecer um panorama que contemple o processo histórico da educação, Manacorda (2010, p. 12) ressaltou que do “Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação.”. Sua fundamentação baseia-se na organização social do Egito, a qual traz um importante cenário político, econômico e social bem desenvolvido, constituindo uma educação fortemente socializada entre as estruturas que atendiam as demandas da sociedade. Ou seja, uma formação para o trabalho em sociedade. Dentre as funções laborais exercidas na sociedade egípcia, destaca-se uma formação rudimentar para prestação de serviços pesados na sociedade, geralmente exercidas por homens escravos, por outro lado, através de uma educação mais refinada, “(...) a escola para a formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder” era destinada à formação de sacerdote escriba. (MANACORDA, 2010, p. 23). Desta forma, o poder era obtido através do conhecimento como objeto cultural das classes dominantes, ou seja, era direcionado para uma formação cidadã da elite para com o exercício do poder.

A partir do novo império (1.580 a 715 a.C.), o Egito já registra uma organização mais didática sobre o entendimento de escola, ainda que a mesma sirva aos interesses das classes dominantes, como salientou Manacorda (2010, p.46): “Do Novo Império nos vieram testemunhos não somente sobre a educação físico-militar, mas também sobre a instrução intelectual. Podemos considerar esta época como a da generalização da escola.”

2.2 – Contextualizando educação e cidadania

2.2.1 – Educação e Cidadania na antiguidade clássica

Para muitos, o entendimento do conceito e do significado clássico de cidadania surge a partir do momento em que se estabelecem as formações das cidades-estados na antiguidade clássica. Não obstante, tudo não passa de mera ilusão atribuída às idealizações feitas de

leituras realizadas através de manuscritos clássicos que transmitiam uma ideia de democracia, participação popular nos destinos da coletividade, soberania do povo e liberdade do indivíduo. Portanto, têm-se um conceito falso e equivocado de cidadania desse período, conforme definiu Pinsky (2012, p.29): “A imagem que faziam da cidadania antiga, no entanto, era idealizada e falsa.”.

No período histórico entendido como Grécia Antiga, já houve o relato do que se pode chamar de sistemas educacionais. Existindo uma clara mudança no sistema de ensino, mas o mesmo continua sendo privilégio das classes dominantes. As cidades de Esparta, Creta e Atenas nos séculos V e IV a.C., ofereciam uma forma de educação refinada e de altíssimo nível, sendo financiadas pelo Estado.

Por um lado, houve uma forma de ensino direcionada aos interesses das classes dominantes, uma formação para a arte de governar e por outro lado, uma educação direcionada para a arte do trabalho, ou seja, formação do operariado. Com base nessas distinções que se manifestaram na educação no período histórico da Grécia Antiga, Manacorda (2010, p.58) defendeu que as diferenças observadas se referiam à “separação do processo educativo segundo as classes sociais.”.

Libâneo (1994) enfatizou que um dos grandes atributos da educação intelectual democrática, se concentra no ensino da oratória, da ação verbal, doutrinal e, sobretudo, a valorização e a repetição dos conhecimentos transmitidos.

A partir da democratização da política, surgem outras necessidades que até então a educação anterior não era capaz de satisfazer, pois o acesso do homem culto às assembleias estatais necessitava das capacidades de persuadir, falar e expressar-se bem. É neste cenário que surgem os sofistas, os quais eram encarregados de ensinar a arte da eloquência.

Outro aspecto importante da educação grega é o acesso, ainda em idade juvenil, de meninos, meninas, pobres e escravos aos sistemas de ensino. (MANACORDA, 2010, p. 89):

A partir daí, porém, a instrução atingirá não somente as crianças livres, (*eleútheroi paides*), mas também as meninas (*párthenoi*), os pobres (*penétes*) e até os escravos (*dóúloi*), conforme atestam Plutarco no *De liberis educandis* (8c) e Ateneu (262 b).

No entanto, o autor ressalta o modo como se davam essas formações, pois o ensino não era distribuído de maneira igualitária a todos, os poucos centros de iniciação (*thiasoi*), ficando restrito às meninas. Onde ofereciam de forma superficial alguns ensinamentos diferenciados.

Ao olharmos para o mundo antigo das civilizações greco-romanas, abre-se a possibilidade de um cenário histórico de longa duração, sustentado por sucessos e fracassos da ação humana sobre a sociedade. No momento ao estabelecemos certa similaridade entre o presente e o passado, nos deparamos com uma diferença que é a própria existência social no que diz respeito à organização do Estado-Nação.

Diversos documentos históricos mostram as cidades-estados como sendo muito distintas entre si, tanto pelas dimensões territoriais, riquezas, culturas e leis, quanto pelas soluções particulares para seus conflitos. Assim, para compreender melhor ainda esse contexto histórico e a trajetória da cidadania, é estudado cada vez mais os hábitos e costumes das cidades-estados gregas. Com base nessas evidências, diversas pesquisas arqueológicas ajudam pesquisadores da história da antiguidade a fundamentarem, com grande margem de precisão, os motivos que levaram ao surgimento e desenvolvimento das cidades-estados e a importância que as mesmas tiveram na organização da sociedade, levando a grandes transformações políticas e econômicas.

Um fator comum entre essas cidades consistia no fato de surgirem próximas ou pouco afastadas das regiões do Mar Mediterrâneo. Justamente pela circunstância de haver grande fluxo de embarcações e transporte de mercadorias. Sob esse aspecto, pode-se dizer que o fator econômico está estreitamente ligado ao desenvolvimento e crescimento dessas cidades-estados. Conseqüentemente, a formação de um sistema político que controlava e administrava tudo e todos. Sendo excluídos da participação política os estrangeiros e camponeses, cabendo a estes, o direito apenas de participar das resoluções de conflitos na sociedade em que viviam.

Algumas cidades-estados não abrigavam mais do que cinco mil habitantes, quase sempre envolvidos com o trabalho rural. Outras, por sua vez, abrigavam vinte mil pessoas ou mais em suas regiões, como as cidades do grande Império Romano, que eram aproximadamente um milhão de pessoas. Essas grandes cidades situavam-se perto de portos de embarcação comercial.

Pinsky (2012) atribui que de maneira bem sucinta as cidades-estados abrigavam povos distintos. Os quais praticavam culturas diferentes e hábitos cotidianos diversificados, cada uma com seu ritmo histórico e estruturas sociais bem definidas.

Observa-se que diante de tanta diversidade torna-se difícil ou até mesmo impossível darmos uma definição particular para cidades-estados, pois a ideia de cidadania surge da

palavra Estado, de forma bem genérica, “(...) como definir uma cidade-estado? Em busca de uma compreensão mais abrangente, qualquer definição tem de ser, pela força das circunstâncias, parcial e genérica.” (PINSKY, 2012, p. 30).

Pinsky (2012, p.30,31) defendeu que é comum confundir a história antiga com a história do mundo, ou melhor, com a história que nos foi contada. Partindo dos ideais culturais dominantes da colonização europeia, os quais estabeleceram no mundo um padrão cultural e intelectual que se apoia na educação para propagar seus ideais. Com isso, fundamenta e sustenta uma história única narrada com fatos intencionais, bem como passar uma visão de ciência única. Desprezando outros tipos de conhecimentos e saberes, os quais pertencem a diversos povos e culturas, assim como o estabelecimento de uma religião padrão.

A história das cidades-estados é, em primeiro lugar, geograficamente localizada e circunscrita. Não é parte da história universal, como a entendemos hoje, mas de uma região específica do planeta: as margens do Mar Mediterrâneo. É preciso enfatizar esse ponto, pois temos a tendência, desde os bancos escolares, de pensar a História antiga como parte essencial da história do mundo, como uma de suas etapas em direção ao presente. Trata-se, contudo, de um efeito ilusionista produzido pela necessidade que a Europa sentiu, sobretudo a partir do século XIX, de definir o Ocidente em sua relação com o resto do mundo, traçando suas origens na tradição literária do mundo greco-romano e projetando-a no presente, como berço da civilização humana.

Ribeiro (2002) trouxe a partir da história da cidadania e da educação um panorama sobre o conceito de cidadania na Grécia, a qual conhecida como berço da democracia, teve sua história marcada por conflitos entre quem poderia e deveria ser considerado cidadão grego. A partir da definição de democracia como uma “forma de poder em que os homens ficam entregues a si mesmos e a sua capacidade de decisão,” Resultando na exclusão de uma grande parcela da população, delimitando o conceito de cidadania aos proprietários de terras e aos políticos e governantes. (WOLF, *apud* RIBEIRO, 2002, p. 116).

Ao enfatizar o conceito de cidadania universal, Cury (2007) denotou a necessidade em refazer uma pergunta idealizada por Aristóteles em seu livro III da Política, no qual se questiona: O que é ser cidadão? E como resposta ele apresenta: “aqueles a quem se concedeu o direito à cidadania.”.

No entanto de qual cidadania está se falando? E qual cidadania universal é essa? Será que ela é inclusiva? Ou será que é exclusiva de algumas classes? Como resposta à cidadania universal levantada por Aristóteles, Cury (2007) chamou a atenção para uma cidadania exclusivista, reservada a uma pequena parcela da população, excluindo as crianças, as

mulheres, os idosos, os condenados ao exílio. Assim, a cidadania concedida aos gregos era uma cidadania voltada a proteger e trazer privilégios aos políticos, magistrados, senadores, e todos aqueles homens que exerciam cargos de poder na sociedade. Ou seja, todas as decisões da sociedade passavam sob a atenção deste pequeno grupo social dominante.

Pinsky (2012, p. 34) defendeu que não é simples estabelecer uma identidade e um princípio para definir cidadania, a diversidade cultural e a estrutura social refletem que “a cidadania antiga transmitia-se, idealmente, por vínculos de sangue, passados de geração em geração. Na prática, contudo, as comunidades cidadãs formaram-se de modos bem distintos e é difícil encontrar um princípio universal”.

Pensar a cidadania a partir das comunidades cidadãs e os direitos delas decorridos, ficavam excluídos os escravos mesmo que livres, os estrangeiros e todos os demais culturalmente diferentes à comunidade. Nesta mesma perspectiva, os direitos cidadãos “conquistados” pelas mulheres eram ilusórios, dependiam de muitos fatores, localização da cidade e geralmente com submissão ao homem, mesmo detendo o título de cidadã.

Desta forma, a conduta das mulheres dependia do patriarca ao qual expressava todo o poder de decisão. O título de cidadania às mulheres era algo figurativo, sem poder de decisão. Conforme abordou Pinsky (2012, p. 37):

Embora a posição das mulheres variasse em cada cidade, em cada âmbito cultural, é fato que elas permaneceram à margem da vida pública, sem direito a participação política, restringidas em seus direitos individuais, tuteladas e dominadas por homens que consideravam o lar, o espaço doméstico, como o único apropriado ao gênero feminino. As mulheres eram, certamente, membros da comunidade – mas membros, por assim dizer, menores.

Por outro lado ao analisarmos o período histórico romano, encontramos uma forma de educação centrada na figura do pai como o responsável pela educação dos filhos, termo conhecido como *pater familias*.

No entanto, este conceito pode ser empregado por qualquer povo, não apenas pelo romano. O que difere a educação romana das anteriores e demais, é o fato primordial de que o pai é o primeiro educador, sendo aquele que cria as bases de seus filhos. Ensina um ofício ao filho para este logo desempenhar essa atividade na sociedade em que vive. Concomitantemente, compete à mãe o desenvolvimento dos filhos nos primeiros elementos da fala e da escrita.

Na Grécia, as escolas ficavam encarregadas de ensinar as leis às crianças. Em Roma, este aspecto também estava a cargo do Estado. Ao pai de família e às mães cabiam os primeiros letramentos. Posteriormente, o Estado educaria para a arte do poder: o “dizer” e o “fazer”.

Em comparação com a educação Grega, a educação Romana era voltada para a arte da política. Manacorda (2010, p.101) relatou que: “O quadro educativo é o mesmo que já encontramos em *Mostellaria* de Plauto ou da XIV sátira de Juvenal: letras, leis, preparação para a paz e para a guerra. É a formação do cidadão, do político.”.

O direito e o acesso à escola que formava para a geometria, poesia, música, retórica e filosofia, eram destinados aos homens das classes dominantes, os quais pertenciam às famílias mais ricas do Império Romano. Por outro lado, Marrou (1990, p. 383) ressalta que a educação destinada às mulheres era simbólica e figurativa, pois “o acesso às escolas para as mulheres era voltado para o ensino da música de forma recreativa.”.

Havia algumas exceções quanto ao acesso ao ensino tanto em Roma quanto na Grécia. Em ambas, costumava-se instruir alguns escravos a partir da alfabetização e formações profissionalizantes, tornando-os comercialmente mais valiosos para a venda. Entretanto, o acesso oficial à educação era reservado, privilegiando a classe dominante, composta por patrícios (cidadãos que constituíam a aristocracia da Roma Antiga).

Por outro lado, os plebeus, uma classe genericamente categorizada como inferior, formada por pobres e estrangeiros sem posses, ainda que hábeis nas diversas artes e ofícios, permaneciam à beira da marginalização. Excluídos de direitos políticos e do acesso à educação. (MANACORDA, 2010).

Historicamente a sociedade contemporânea herdou a influência e valorização das culturas grega e romana. Transformaram profundamente as raízes da história ocidental, difundindo suas culturas, leis, ciências e artes, dentre diversas formas de conhecimento, iniciando pela Europa e posteriormente alcançando nossa contemporaneidade e civilização: Esta vitória da escola de tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história. (MANACORDA, 2010, p. 108)

No tocante à cidadania romana, em 212 d. C. o imperador Caracala emitiu um édito declarando que todo o homem livre que vivesse no Império Romano era cidadão de Roma. Os cidadãos tinham direitos institucionalizados, como à propriedade privada e a votar e ser eleito,

além de participar em cultos públicos, impetrar ações judiciais, matrimônio, etc. A transmissão da cidadania era hereditária aos filhos nascidos do casamento com uma mulher romana (HUMFRESS, 2013).

Funari (2013, p. 76) ao comparar a cidadania romana com a atual, enfatiza que “Roma apresentava diversas características em comum com as modernas noções de cidadania e participação popular na vida social.” Neste aspecto, os direitos civis quando conquistados e colocados a serviço do cidadão, traduziam especial privilégio. No entanto, as características de compreensão sobre este termo se modifica ao longo da história.

Em latim, a palavra *ciuis* gerou *ciuitas*, “cidadania”, “cidade”, “Estado”. Neste aspecto *ciuis* carrega o sentido de “ser humano livre” e conseqüentemente traz a noção de liberdade. Conforme ressaltou Pinsky (2012, p. 49), a partir da narrativa de Cícero, um filósofo e pensador que viveu no final da República Romana no século I a.C. “recebemos de nossos pais a vida, o patrimônio, a liberdade, a cidadania.”. Ou seja, há na relação vida, educação e cidadania, o sentido de herança cronológica e acumulativa. A qual estabelece o caminho de acesso ao conhecimento, necessário às conquistas de todos os demais elementos necessários para uma vida participativa nas decisões em sociedade.

A conquista do título de cidadania esteve historicamente atrelada às lutas e conquistas sociais. Esse movimento social evidencia uma forma legítima de pressionar o Estado, para assim garantir o usufruto de um direito. Como exemplo, os plebeus organizaram cidades romanas em regiões geográficas, estabelecendo assim a constituição de plebiscitos. Nos quais eram adotadas as soluções para os mais diversos problemas da sociedade, sem depender das medidas impostas pela classe dominante dos patrícios (PINSKY, 2012). Posteriormente, a classe social plebeia chegou ao poder e passou a integrar a elite aristocrática. Marcando uma longa luta social e uma conquista significativa ao direito à cidadania.

O legado romano estabelecido sobre a cidadania da arte de legislar e governar pode ser encontrado até os dias atuais. Cabe destacar o direito ao voto e de ser votado; participação popular na sociedade, liberdade e conflitos entre as classes dominantes e a sociedade.

2.2.2 – Educação e Cidadania na Idade Média

Bittar (2009, p. 25) defende que: “A transição da Antiguidade para a Idade Média se deu com a implantação do sistema feudal de produção e com a consolidação do cristianismo como uma nova visão de mundo.”.

A Idade Média foi um período demasiadamente longo da história, e que se estendeu desde o século V d.C. até o século XV d.C. De acordo com a história oficial do ocidente proclamada nos livros didáticos, seu início se deu com o fim do Império Romano do Ocidente no ano 476 d.C. e terminou em 1453 d.C. com a tomada do Império Bizantino em Constantinopla pelos turcos-otomanos. Sua periodização compreende dois períodos, sendo a Alta Idade Média entre os séculos V d.C. e X d.C. e Baixa Idade Média, do século XI d.C. ao século XV d.C. São momentos históricos nos quais a escola passa por grandes transformações e reformulações do ponto de vista do Estado e da Igreja Católica.

Houve forte interesse da Igreja Católica em deter o poder sobre o ensino da população como um ideário de dominação cultural, social e econômica. Desta forma, o modelo idealizado de cidadão não contemplou mais o período da antiguidade. Este novo cidadão (cidadão medieval) deveria ser criado e modelado de acordo com os interesses das classes que iriam deter o poder sobre a sociedade.

Este novo cenário histórico que se descortinou na Idade Média trouxe uma nova compreensão na prática de cidadania. Chauí (1995) reforça que a prática da cidadania como a desenvolvida pelos gregos e romanos, estabeleceu-se através dos espaços públicos. Desta forma, como poderia se desenvolver a cidadania se não havia espaço público durante a Idade Média?

Houve um desfalecimento devido à incompatibilidade com o regime sócio-econômico-cultural feudal. O espaço público, fundamental para o exercício de cidadania, foi extinto. Na Idade Média com o feudalismo, a cidadania encontrou obstáculos, havendo inúmeros aspectos que inviabilizavam sua existência e sua prática. O poder do feudalismo era administrado pela Igreja Católica e o exercício desse poder era hierárquico e inquestionável. Sob essa estrutura, não poderia existir cidadania como na Grécia ou mesmo em Roma, pois entre os gregos a cidadania era a igualdade entre os homens e o direito de discussão e deliberação para resolver os conflitos. Enquanto no feudalismo o poder era dividido de forma arbitrária e os ditos da igreja eram incontestáveis.

A sociedade que se formou nesse período, concentrava suas práticas sociais através da servidão e obrigação, se estruturando sob o modo de produção feudal. Praticamente toda a Europa praticava a agricultura. Na estrutura social que se erigiu nesse período, figuravam-se três formas hierárquicas: a primeira centrava toda administração da cidade na figura do clero, (igreja) da qual emanava todo o poder; a segunda estruturava-se na realização das práticas militares (nobreza) e por fim, a terceira era a classe mais fraca, formada pelos camponeses, responsáveis por toda a produção e suprimento do modo de vida da sociedade europeia.

2.2.3 – Educação e cidadania na Alta Idade Média

Diversos acontecimentos marcaram esse período e a educação também sofreu grande impacto, sobretudo influências político-sociais. Após a queda do Império Romano a Igreja (católica) detinha o poder político e administrativo (papado), fato esse que determinou os passos que a escola seguiu durante um longo período.

Com a Igreja no controle social, a escola clássica centrada no estudo da arte do dizer e do fazer, que caminhava junto ao império político do Estado Romano, sofreu uma grande modificação. O domínio da educação e de grande parte da sabedoria humana conquistada desde os tempos do Egito e da Antiguidade Clássica, agora se fundamentaram no aprendizado e leitura dos clássicos da tradição bíblico-evangélica (MANACORDA, 2010).

Com base nos argumentos divinos impostos pela igreja, constrói-se uma narrativa que atribui maior valor à sabedoria divina. Pois para a igreja ela é única, verdadeira e é capaz de salvar os pecadores e fiéis, restando ao conhecimento humano, forte ameaça frente à sabedoria divina. Sob essa argumentação, houve uma profunda e grave regressão à cidadania até então conquistada, pois ocorreram diversas ameaças às liberdades humanas. Uma delas, é a ideia estereotipada de pecado e inferno. Sob essa ótica, as pessoas que não obedecessem aos mandamentos divinos eram marginalizadas, torturadas e até mortas. Esse fato levaria a um grande empobrecimento cultural e intelectual da população. Conseqüentemente, “(...) entre os homens da igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural.” (MANACORDA, 2006, p. 141).

A Igreja temia que alguns religiosos, assim como a população em geral, ao ter contato com o conhecimento humano, questionassem o poder e a supremacia estabelecida por ela. Através do Cristianismo, a Igreja iria transmitir sua ideologia sob o viés da espiritualidade, a

qual rejeitaria a educação intelectual anterior. Neste sentido, Luzuriaga (2001, p. 70) apresentou as principais ideologias impostas pela classe dominante religiosa:

- 1- Reconhecimento do valor do indivíduo através da divindade.
- 2- Superação dos limites de nação e Estado e criação da consciência universal humana.
- 3- Fundamentação das relações humana no amor e na caridade.
- 4- Igualdade essencial a todos os homens, seja qual for a classe econômica ou classe social.
- 5- Valorização da vida emotiva e sentimental sobre a puramente intelectual.
- 6- Consideração da família como a mais imediata comunidade pessoal e educativa.
- 7- Desvalorização da vida terrena presente ante o além e, portanto, subordinação da educação à vida futura.
- 8- Reconhecimento da igreja como órgão de fé cristã e, logo, como orientadora da educação.

Detendo politicamente o monopólio educacional durante esse período, conforme salientou Gadotti (1996, p. 52), a força política da Igreja tornou-se tão forte que “criaram ao mesmo tempo uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico-teológica”.

Neste período, os conteúdos a serem ensinados compreendiam o *trivium* e o *quadrivium*. O primeiro alicerçado na gramática; retórica e dialética ou lógica, e o segundo fundamentado na aritmética, geometria, astronomia e música, compondo as chamadas sete artes liberais (JOSÉPH, 2014).

No começo do século IX, Carlos Magno, primeiro Imperador do Sacro Império Romano-Germânico, organizou o sistema educativo em três níveis a saber: nível I: Educação Elementar, ministrada pelos sacerdotes nas escolas paroquiais; Nível II: Educação secundária, ministrada nos conventos e nível III: Educação superior, ministrada em escolas imperiais, voltadas para a formação dos funcionários do império. Manacorda (2010, p. 167) atribui as experiências de Carlos Magno como as bases que fixaram “os princípios para a formação ‘profissional’ do clero nas sedes episcopais e cenobiais, e também para a instrução religiosa básica dos leigos nas paróquias”.

Esse novo modelo educativo criado para cumprir os ideais da classe político religiosa, instituiu culturalmente um novo modelo de homem historicamente conhecido como “modelo cristão”, (ARANHA, 1998). Consequentemente, nesse período histórico a construção de uma cidadania fundamentada sob o viés da Igreja, propunha um cidadão cristão, obediente, submisso e sem poder de argumentação crítica na sociedade.

Assim, a igreja reorganizava o ensino e determinava uma educação fundamentada na escolástica. Cujo ensinamento se originou e ganhou expressividade na filosofia medieval,

pois, conforme salienta Aranha (1998, p. 73), “o método escolástico é constituído por várias etapas: a leitura (*lactio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputation*).” Desta forma, a igreja uniu a fé cristã com os ensinamentos greco-romanos, movimento filosófico conhecido como Patrística. Formulado pelos padres da Igreja (daí o nome) buscava combater a descrença e o paganismo por meio de uma apologia da religião cristã, cujo ideal era a conversão de pecadores e não cristãos. Esse era um modo de impor a crença, utilizando como princípio a argumentação.

2.2.4 – Educação e cidadania entre Baixa Idade Média e Revolução Industrial

Durante o período histórico que vai do séc. XI ao XV, o conceito e modelo de cidadania fundamentava-se em cidadãos servis, obedientes, tementes a Deus e sem direitos para agir criticamente. No entanto, após a crise do sistema feudal, começaram os primeiros passos para a mudança, que transformaria novamente as características ideais do novo modelo de cidadão. Conforme ressaltou Ullmann (1966, p. 104), “o feudalismo constitui-se no mais importante passo para a construção da ideia do indivíduo como cidadão, membro do corpo do Estado.”.

Após a queda do sistema feudal, a Igreja ainda mantinha o comando da instrução escolar sob o pretexto da educação cristã, oferecendo também aos pobres a oportunidade de instrução e aprendizado mediados por processos de catequização.

Em 1179, sob o governo papal de Alexandre III, o ensino nas igrejas estende-se aos leigos e pobres, através de detentores da licença docente (*licentia docenti*), título obtido mediante pagamento do interessado ao *magischola* (educador religioso) a fim de exercer livremente a arte do ensino.

Esse fato, atrelado com a ascensão social e econômica das cidades, levou a um novo formato de ensino, centrado agora no aprendizado de diversas disciplinas, dentre elas, inicialmente a medicina, as artes liberais, a jurisprudência e, posteriormente, a teologia.

O início do ano 1200 d.C. irrompe com grandes mudanças e significados que aos poucos começa a se modelar o novo sistema de educação. Esse novo sistema ganha força para se libertar do controle da Igreja e do Império, agora formado e centrado na submissão a uma nova classe social, a qual se encontrava voltada para o mercantilismo.

Aranha (1998, p. 77) relatou que “o desenvolvimento do comércio faz reaparecer a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular”. Desta forma, com as novas transformações sociais embasadas pelo desenvolvimento do mercantilismo, surge uma nova classe dominante, a burguesia. Agora esta iria questionar o ensino religioso, frente ao interesse econômico dessa nova classe em ascensão, a qual demandaria um modelo de escola e cidadão a serem construídos, em um novo contexto sócio cultural.

Entre 1400 e 1500 d.C. diversos movimentos populares surgiram a fim de reivindicar um sistema de ensino direcionado a atender a toda a população, portanto, incluindo os pobres e camponeses. Nessa circunstância, buscava-se um ensino capaz de atender a demanda imposta pelo desenvolvimento da imprensa e a leitura e interpretação da bíblia de forma livre, sem o intermédio e imposição dos ideais da igreja, como defendiam os luteranos.

Esse movimento e as lutas pela Reforma ganham força na Alemanha, politicamente impulsionadas por Martinho Lutero. Este, após seu rompimento com a Igreja Católica, defendeu a formação de um novo sistema escolar capaz de atingir a camada mais pobre da população e dar-lhes capacidade de ler e interpretar a bíblia, de acordo com seu entendimento, e não mais sob os ideais da Igreja Católica.

Manacorda (2010, p. 243) ressaltou que o novo sistema de ensino defendido por Lutero possuía um caráter não apenas de se libertar do domínio religioso, mas resolver os abismos de divisões sociais a partir da educação:

Embora aqui não se possa dizer que as divisões sociais estejam superadas, (Lutero, nesse sentido, foi bem outra coisa que um revolucionário), toda a via, as classes destinadas a produção são consideradas não mais como os principais destinatários da catequese cristã, mas também como participantes ativos no processo comum de instrução; ele se põe o problema da relação instrução-trabalho.

Ao estabelecer este cenário libertador, Lutero teve como principal influência as características dos ideais renascentistas, conforme defende Gadotti (1996, p. 64): “a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, as quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada.”.

Neste sentido, pode-se observar que essa nova escola idealizada e defendida por Lutero não era laica, continuava sobre uma estrutura religiosa e destinada às elites e com o intuito de difundir os novos ideais da doutrina reformista liberal. Assim, pode-se dizer que

seguia a tradição jesuítica de atuar na formação catequética das populações e na formação burguesa dos dirigentes.

Entretanto, a reforma iniciada por Lutero não agradara a Igreja em nenhum aspecto, levando o clero a tomar a iniciativa de reinventar a tradição, a escola e o modo de ensino, resultando na convocação do Concílio de Trento (1545 – 1564). Esse período foi o que a Igreja editou o índice dos livros proibidos, uma lista com a censura à leitura de diversos livros e obras literárias consideradas perigosas e contrárias à fé. Inclui-se também nessa lista as obras de Lutero e, posteriormente, Galileu, entre outros autores. Esse sistema possibilitou a base para a reorganização do sistema escolar, tanto nas metrópoles quanto nas cidades e vilarejos afastados. (MANACORDA, 2010). Este é um novo período da história mundial e na educação, que iria instituir culturalmente um modelo de homem conhecido como “cavalheiro” ou “homem gentil” (gentleman). “Resultado do movimento do humanismo, que buscava moldar, a partir deste conceito, uma nova imagem de homem em contraposição ao homem culturalmente instituído durante a Idade Média, com isso formar o espírito do homem culto mundano, o gentil-homem.”. (ARANHA, 1998, p. 86)

Para Sodré (1989), o período do renascimento (1300 – 1600) e das grandes navegações marítimas foi a oportunidade que a elite teve, através do viés religioso, para levar sua cultura aos países colonizados. Com um intuito de aliená-los, doutriná-los e dominá-los, como é o caso da América do Sul.

A regulamentação rigorosa do ensino se deu entre 1586 – 1599 d.C., com o surgimento da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e organização de estudos da companhia de Jesus), mais conhecida através da abreviação *Ratio Studiorum*. Cujas propostas eram de normatizar o trabalho docente nas escolas jesuíticas em face a inexperiência de alguns professores e o ingresso de alunos de diversas localidades nessas escolas. Nesse modelo de estudos eram “(...) previstos seis anos de *studia inferiora*, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de *studia superiora*, de filosofia, (lógica, física, ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia.”. (MANACORDA, 2010, p. 248). Contudo, a *Ratio Studiorum* é mais do que um plano de estudos dos colégios jesuítas, era o próprio regime escolar, pois incluiu também o plano de estudos, o código e o regulamento. “A *Ratio* não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica... ...que impõe métodos e regras a serem observados nos colégios e universidades” (GOMES, 1994).

Para Luzuriaga (2001) e Gadotti (2001), o método predominante proposto no *Ratio Studiorum* era pautado no verbalismo e enfatizava a repetição, disputa e interrogatório dos assuntos ensinados em salas de aula. Com a finalidade de memorização das informações de forma acrítica. Nele, eram compreendidos cinco momentos: a preleção, a contenda ou emulação, a memorização, a expressão e a imitação.

A partir da *Rattio Studiorum*, Jan Amos Comenius publicou a *Didatica Magna*, o texto que marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente e reelabora de maneira pedagógica a enciclopédia do saber (*orbis scibilium*). Nelas, há evidências de uma estrutura curricular do conhecimento, possibilitando à burguesia e seus ideais iluministas, estruturar e moldar as escolas para atenderem seus interesses e a demanda de novas profissões que surgiam nesse novo cenário econômico emergente.

Todas essas mudanças que ocorrem no século XVII, levaram ao surgimento da Didática observada como uma teoria de ensino. Dada a necessidade de planejamento, estruturação e organização do sistema escolar (LIBÂNEO, 1994).

O período compreendido entre o final do século XVIII e início do século XIX descortinou uma nova fase no que seria o direito à cidadania. Nessa circunstância, tal como ocorreu com a nobreza durante a Idade Média, a referência agora seria uma resposta contra o parasitismo e a ociosidade de algumas classes que vinham desde o século XV, concentrando riquezas e vivendo à custa da população.

Saint-Simon (aristocrata francês) propôs uma nova concepção de sociedade e construção da cidadania. Nesta idealização havia a necessidade de criar reformas, a fim de deslocar o poder econômico das mãos da burguesia, da igreja e do judiciário, passando o controle econômico e político para o Estado. Acreditava-se que ocorreria uma distribuição justa de igualdade a todos. No entanto, esse modelo implicaria uma grande revolução por parte da classe dominante, a fim de coibi-la, pois o “(...) objetivo não era propriamente o de prejudicar os privilegiados, mas criar uma situação na qual a atividade econômica traria benefícios para todos.” (PINSKY, 2012, p. 172). Ou seja, na prática, os elementos de cidadania não estavam presentes, havia sempre essa carência, pois apenas permaneciam no plano da idealização.

Pinsky (2012, p. 178) destacou que as propostas e ideias defendidas por Marx e Engels permitiram à classe operária tomar consciência da importância da luta de classe. Neste sentido, a conscientização possibilitou o exercício da cidadania, pois:

Eles sustentavam que o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições para o pleno exercício da sua cidadania como tornariam viável a extensão da cidadania a todos os seres humanos (no comunismo).

As contribuições de Marx e Engels atingiram os maiores resultados a partir de 1891, quando começam a serem criados os primeiros “partidos de massas” e os primeiros “sindicatos de massas” com início em um programa denominado “Programa de Erfurt”, com mudanças em relação ao “Programa de Gotha” (1875). Propunha maior participação da sociedade de forma democrática, abrindo o questionamento acerca da sociedade e do respeito aos direitos políticos e civis da classe trabalhadora. Foi assim, uma grande alteração a respeito do exercício da cidadania, inclusive com a participação das mulheres no seio da sociedade (mesmo que ainda de forma pequena, mas crescente).

Por outro lado, a cidadania das classes capitalista e proprietária se fundamentaram na manutenção de seus títulos e *status quo*, pois não possuíam a necessidade de utilização do sistema social, diferente da classe trabalhadora e “(...) aqueles cuja situação torna necessário o seu uso.” (PINSKY, 2012, p. 191).

O final do século XVIII foi marcado pela Revolução Francesa (1789), que foi uma revolução burguesa, a qual possibilitou o surgimento de diversas obras e ideias inovadoras nos campos da política, religião, cultura, pedagogia, dentre outras, e englobava um movimento responsável pela ampliação do acesso à educação básica e ao estabelecimento de sistemas de classes nas escolas (SOBRINHO, 2002), cabendo salientar que Rousseau, Diderot e Pestalozzi traziam uma profunda reflexão e preocupação política com a educação das crianças em relação ao Estado e a Igreja.

O Estado almejava dentre outros interesses, deter o controle da educação, construindo para isso a narrativa de universalização e acesso para todos ao ensino. Todavia, o objetivo seria tornar o ensino laico e manter a burguesia no poder, tirando do clero o domínio da educação.

No entanto, a universalização do ensino não significa a igualdade do mesmo. Um ensino universal e igualitário seria um incômodo a muitos, especialmente à classe burguesa, e

a solução para um ensino controlado pelo Estado e de caráter universal (mas não igualitário). Seria separar em classes de cidadãos e tornar o ensino diferente entre essas classes. Desta forma, Filangieri, no livro IV *Scienza dela legislazione* (1780), defende uma educação pública reformada, ou seja, “(...) pela universalidade da instrução, não pela igualdade.” (MANACORDA, 2010, p. 300).

Ainda que durante a Revolução Francesa, os ideais de “liberdade, igualdade, fraternidade” possibilitassem a identidade de uma educação laica, gratuita e para todos. Aranha (1998), Gadotti (2001) e Luzuriaga (2001) enfatizam que o ensino público deveria ser unificado, possibilitando o acesso ao ensino superior a todas as classes da população.

O controle e o domínio estatal se deram através das leis, com a criação de um sistema nacional de educação, levando em consideração as diferenças sociais e culturais, a fim de manter no poder as classes socialmente favorecidas. as quais detinham a cultura por ela instituída como dominante na sociedade. Caracteriza-se assim o que Bourdieu e Passeron (2013) chamaram de arbitrário cultural dominante. É um processo de seleção social, levando à marginalidade os menos favorecidos, deixando-os à margem do acesso à educação idealizada e estabelecida através da cultura dominante.

A escola moderna surge atrelada ao novo sistema de produção, demanda uma formação condicionada à necessidade da elite capitalista industrial. Nesse cenário, não há necessidade de instrução, matemática ou oratória. A necessidade que está em jogo é a sobrevivência da classe industrial, da elite detentora dos meios de produção. Cabe, desta maneira, ao cidadão comum ser considerado a peça que faltava na engrenagem da máquina industrial, e, para utilizar essa mão de obra, bastava apenas instruir o operário acerca do funcionamento e manuseio da máquina.

A reestruturação dos sistemas de educação, por um lado privilegiou uma pequena classe social com uma educação de alto nível. Voltada somente para o desenvolvimento do poder e ocupação de cargos de liderança e por outro lado, um ensino estabelecido sob um nível de conhecimento básico e direcionado à formação de mão de obra de baixo custo.

A Revolução Industrial (termo criado por Arnold Toynbee), fez surgir um modelo de educação que não pertence mais à Igreja, mas sim a uma classe política, pois nesse momento, os “(...) políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que estejam representando o Estado e detendo o poder”. (MANACORDA, 2010, p. 303).

Na passagem do século XVIII para o XIX surge uma modalidade de ensino estruturada nos moldes de monitoria, a qual começou a difundir-se por toda Europa, tornando-se conhecida como ensino mútuo. Similar a uma linha de produção industrial, o ensino mútuo possibilitava a instrução em massa com uma associação entre leitura e escrita.

Luzuriaga (1983) ressaltou que no século XVIII os políticos, reis e pensadores (filósofos) se inclinaram com grande preocupação a questões educacionais. Desta forma, destacaram-se dois personagens: Jean Jacques Rousseau (França) e Johann Heinrich (Suíça). Ariès (1978) apresentou que durante esse período histórico foi que se originou, ainda que de forma muito rudimentar, alguns estudos direcionados ao comportamento e os sentimentos da criança na infância. Coube a Rousseau a distinção entre as características psicológicas da mente adulta e da mente infantil, além de seu protagonismo e vanguarda da escola ativa moderna. O período do “(...) oitocentos enfrentará a difícil tarefa da sistematização teórica e, em parte, da transferência para prática destas instâncias ideais.” (MANACORDA, 2010, p. 326).

A partir da Revolução Industrial, o trabalho nas fábricas despertou nos artesãos e camponeses o interesse e a expectativa de uma vida melhor. No entanto, os valores culturais cultivados pelo sistema industrial mostraram-se bem diferentes do que se almejava a nova classe proletária. A escola, nesse sentido, acompanhou o desenvolvimento da indústria, formando mãos-de-obra substituíveis e sem importância do ponto de vista humano. Pois neste cenário, “(...) a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina.”. (MANACORDA, p. 327).

A formação para o trabalho industrial deu ao homem apenas a alienação. A aprendizagem adquirida para o trabalho não lhe pertencia. O aprendizado que a humanidade desenvolveu por séculos, agora tinha proprietários, pertencia à indústria e o homem operário inserido nesta indústria era apenas mais uma peça dessa sistemática. Fora dela, esse conhecimento não lhe serviria para mais nada, que se identificasse com seu trabalho e produção. Assim, apresenta-se aqui que a escola deveria além de formar para o trabalho, trazer possibilidades para um aprendizado fundamentado no âmbito da vida, dos valores éticos e culturais.

Historicamente, a era da Revolução Industrial foi um período de grandes ocorrências e mudanças nas diversas áreas do conhecimento, passando pelo desenvolvimento infantil, técnico e universitário. Portanto, as mudanças ocorridas no século XIX, além daquelas

ocorridas no sistema de produção fabril. Concomitante ao deslocamento das massas camponesas às cidades e o uso da eletricidade, foi o período que representou a consolidação no poder da classe burguesa na Europa (ARANHA, 1998; GADOTTI, 2001). E, em contrapartida surgiu uma nova classe em contraste com a classe burguesa, a classe proletária.

2.3 – Algumas considerações sobre o conceito de cidadania

Neste tópico iremos discorrer sobre a significação e fundamentação teórica que o conceito de cidadania engloba a partir do séc. XVIII. Marca assim, o início de um movimento novo que irá redefinir profundamente as relações entre os sujeitos, os quais migrarão do campo para as fábricas. No que se convencionou chamar de “a era da Revolução Industrial”.

O camponês que passaria a ser operário assalariado perdeu sua identidade humana e tornou-se mais uma “peça” do maquinário que compõe a fábrica, inserido durante horas exaustivas de trabalho. Por fim, levantaremos do momento atual (século atual) XXI uma conjectura da cidadania do presente e do futuro e os fatores que serão considerados importantes para discorrer no modelo de cidadão que se estabelecerá no âmbito da sociedade.

2.3.1 – Cidadania ocidental

O século XVIII delimita o continente norte americano com a chegada de colonos europeus (vindos da Inglaterra). Constituiu-se enquanto nação, os Estados Unidos da América do Norte e assumindo como identidade os ideais de liberdade. De maneira rudimentar, tem-se nesse instante no continente, um princípio da cidadania espelhada nos ideais iluministas. No entanto, neste momento não havia ainda um conceito bem definido de cidadania. Pois, o mesmo surgiria posteriormente. Neste sentido, “(...) alguns cuidados tornam-se fundamentais na reflexão sobre a cidadania nos EUA. O primeiro deles é que não existe um conceito de cidadania.”. (PINSKY, 2012, P. 135).

Pinsky (2012) esclareceu que após a chegada ao norte do continente americano, os colonos ingleses criaram um dos maiores sistemas de democracia global, fundamentada na liberdade. Uma liberdade na qual, a cidadania por eles estabelecida ainda limitava muito a participação de mulheres e brancos pobres nas decisões da sociedade, e ainda conviviam com a escravidão instituída socialmente.

No entanto, através do discurso de liberdade proclamado pelos EUA, que serviu de “pano de fundo” como pretexto para declarar direitos cidadãos. Houve uma forte narrativa construída por mecanismos ideológicos imperialistas. Um deles residia no fato de se estabelecer para o mundo (em um contexto global) uma doutrina nacionalista extrema e de forte hegemonia cultural.

Desta forma, o século XVIII, além de possibilitar a independência de diversas colônias inglesas, foi o período em que começou a ser definida a nova forma de cidadão mundial, a qual contrastava com os séculos anteriores. Nesse sentido, os ideais iluministas tiveram grande influência e contribuição.

2.3.2 – Cidadania no contexto da Tradição Liberal

O século XIX descortinou um período no qual o poder político e, portanto, o exercício da cidadania estava incorporado na nobreza. A crescente burguesia não tinha argumentos hereditários nem religiosos para justificar sua ascensão econômica e sua inclusão entre os praticantes do poder. Para isso, os intelectuais orgânicos burgueses iriam produzir uma explicação lógica, baseada na razão iluminista, que justificasse a nova ordem social imposta pelos seus próprios interesses (GRAMSCI, 2006).

Esse fato trouxe uma permanente transformação, criando possibilidades à projeção de uma nova forma de pensar e de ver a cidadania. Essa nova forma, baseada nos ideais liberais, se diferenciava pouco da romana, na qual o cidadão era tido como um súdito, subordinado em suas cidades e muitas vezes sem direitos.

De acordo com o historiador Mondaini (2013) *In* Pinsky (2012), a necessidade de igualar os “homens”, gerando o que se convencionou chamar de indivíduo, residiu no fato de haver certa urgência em estabelecer os “direitos do homem” somados ao ideal de liberdade humana. Este tema surge juntamente com as formas modernas de se enxergar o mundo através do jusnaturalismo, também denominado direito natural. Neste campo teórico, que fundamenta o direito na racionalidade, na igualdade e no pragmatismo, o direito natural existe antes mesmo do homem. Sendo assim universal, imutável e inviolável, independente da vontade humana.

Guarinello (2013, p. 46) defendeu que a cidadania como um processo de inclusão é, em contrapartida, um processo de exclusão, pois, ao incluir um grupo social num conjunto de direitos sociais, inevitavelmente deixa outros grupos excluídos de tais direitos. Portanto,

“cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos.”.

Assim sendo, a luta pela conquista dos direitos cidadãos e pela cidadania é uma constante luta de classes. Pinsky (2012, p.131) destacou que: “por uma “liberdade positiva”, é que virá à tona nos séculos vindouros a luta por igualdade política e social, tarefa árdua a ser conquistada não mais pelos liberais, mas regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas.”.

2.3.3 – Neoliberalismo e Cidadania

O período histórico compreendido entre meados e fim do século XX foi marcado por uma aplicação de política econômica embasada no controle inflacionário e equilíbrio das contas públicas.

Sua origem se deu na Europa, com a posse de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha (1979), sob o pretexto de inspiração e salvação econômica. Esse modelo denominado neoliberalismo, começou logo a ser aplicado pelos demais países ao redor do mundo. No entanto, como um “modelo” econômico, suas falhas foram logo perceptíveis, e entre suas consequências, estariam o desemprego e as perdas de garantias sociais, dentre outras. Ou seja, a grande consequência que o neoliberalismo trouxe para as conquistas sociais, (adquiridos pelo exercício da cidadania), reside no fato do mesmo marchar contra esses direitos. Pinsky (2012, p. 254) ressaltou:

O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores.

“No Brasil, a economia solidária difere algo da europeia e norte-americana, à medida que se concentra na geração de trabalho e renda sob forma de empreendimentos autogestionários,” as pressões sociais criaram incentivos com políticas públicas direcionadas a proteger a economia e os brasileiros contra os desafios impostos por essa nova realidade mundial. (PINSKY, 2012, p. 254).

2.3.4 – Cidadania à luz do Direito na Constituição Federal Brasileira.

O final do século XX marcou no Brasil uma das mais importantes, significativas e sólidas conquistas nacionais: o direito à cidadania como princípio fundamental em um Estado

Democrático de Direito. Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil, (BRASIL, 2016, p. 11) enfatiza como Princípios Fundamentais:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e dos Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político.

“Parágrafo único. “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”.

O artigo primeiro da Constituição Federal menciona dentre outros fundamentos, a cidadania como princípio fundamental para a formação de uma sociedade alicerçada em Estado Democrático de Direito, no qual, a participação na elaboração das Leis é estabelecida pelo povo e para o povo. Espera-se, então, um cidadão ativo e participativo, crítico e atuante.

Observa-se que a educação é o vetor diretivo para essa formação, pois o artigo 205 da Constituição Federal ressalta que: “(...) a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.”, (BRASIL, 2016, p. 123).

Desta forma, ao analisarmos o Art. 1º da Constituição Federal (CF), devemos antes de tudo tomar conhecimento do que se refere o Título do referido artigo, e posteriormente analisarmos qual o significado que a palavra cidadania expressa no seu inciso II. Assim sendo, devemos entender quais elementos expressam a ideia de “Princípios Fundamentais”.

Silva (2005, p. 91) evidenciou que diversos são os significados aos quais se remetem a palavra princípio, dentre eles, destacam-se: começo, início, algo que serve de base para, primeiro momento, etc. Entretanto, se a palavra princípio expressar os fundamentos do Título I da Constituição Federal, a palavra não toma qualquer significado, mas apenas o único significado que dá sentido jurídico, conforme afirma Mello (2005, p. 450), princípio é: “mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo lhes o espírito e servindo de critério para sua exata

compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico”.

Nesse aspecto, o princípio jurídico é a base para uma série de critérios de interpretações e integração, pois estes critérios, conforme exposto, conferem coesão de forma geral ao sistema jurídico.

2.3.5 – Princípio da Cidadania

Segundo Mazzuoli (2001), a carta Magna de 1988 considera cidadão todo ser humano, sujeito ou indivíduo a quem se confere direitos e garantias, de ordem social, individual, econômica e cultural. Dando-lhe poder ao seu efetivo exercício, conferindo-lhe meios processuais eficientes, a fim de o mesmo não sofrer violação de seu gozo ou fruição vindo do Poder Público.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 é o documento de ordenamento jurídico máximo da República Federativa Brasileira, que garante ao sujeito, indivíduo, o título de cidadão. Conferindo-o pleno poder de decisão sobre sua vida e conduta social, inclusive a possibilidade de se defender de atos oriundos do próprio Estado.

Nesse sentido, se define cidadão como um sujeito jurídico, capaz de cumprir com seus direitos e obrigações, possuindo sob seu poder todo o domínio de sua conduta e decisão em vida pública e privada. Sendo, em outras palavras, o sujeito dotado de todas as armas jurídicas, capaz de se defender e lutar por seus direitos e garantias em todos os aspectos, inclusive de ordem cultural.

2.3.6 – Classificação da Cidadania

O princípio da cidadania determina sua classificação sob duas formas: cidadania ativa e cidadania passiva. Haddad (2003) ressalta que a cidadania ativa possui como fundamento a participação na vida pública, possuindo como base o respeito entre cidadãos diferentes, ou o respeito às diferenças existentes na sociedade. Por outro lado, a cidadania passiva traz como característica um cidadão não participativo, à margem da subordinação e sem capacidades nas tomadas de decisões individuais e coletivas.

2.3.7 – Panorama sobre a cidadania do futuro: nacionalidade, regionalidade e universalidade.

Silva, *apud* Mazzuoli (2001), aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como um importante documento público responsável pela ampliação e expansão do conceito de cidadania e de cidadão. Posteriormente reiterados pela Conferência de Viena de 1993, abandonando o conceito de cidadania ativa e cidadania passiva, incorporando o conceito de cidadania contemporânea.

Assim sendo, vale destacar que há uma série de requisitos que preveem os direitos sociais, e estes, concentram-se em torno da construção da nova ideia de cidadania.

Campello e Silveira (2010) defendem que a cidadania do futuro está intrinsecamente ligada ao processo de globalização. Encontrando-se mais fundamentada num processo econômico e de interdependência, o que levaria as populações a uma espécie de dominação econômica, social e cultural. Onde as relações de interdependência entre as potências mundiais no pós-guerra caminhavam para um maior índice de cooperação e integração regional, pois o acesso à informação tornou-se cada vez mais aberta às fronteiras entre as nações. Sujeitando-as sob uma perspectiva global a se adequarem a essa nova realidade.

Häberle (2007) ressaltou que, diante do cenário de globalização que vem se desenhando nas últimas décadas, torna-se cada vez mais necessário trazer uma nova forma de se conceituar o Estado, caracterizando-o como “Estado Constitucional Cooperativo”, cuja característica predominante seria a ocorrência de fluxo de pessoas através das fronteiras internacionais, gerando assim a necessidade paralela de normas universais de direitos humanos com a expectativa de incremento da cidadania nos planos domésticos e internacionais. Principalmente aos que se referem às situações jurídicas.

Desta forma, o que se tem até então é uma idealização, que aos poucos se torna consolidada a respeito da soberania compartilhada dos Estados mundiais. Ou seja, todas as nações compartilham informações, e quando necessário, atuam em conjunto para resolverem as mais diversas situações comuns e incomuns entre nações, sem que ocorra a renúncia da soberania governamental entre essas.

Diante deste cenário social global que vem se desenhando desde as últimas décadas, o contexto social humano torna-se cada vez mais diversificado culturalmente. Neste sentido, o cidadão inserido na sociedade contemporânea, experimentará uma diversidade cultural cada

vez maior, assim deverá estar preparado para dialogar com a pluralidade, renunciar as práticas de discriminação e ódio contra as pessoas e as instituições sociais e culturais.

Caminhando nesta mesma perspectiva, Bittar (2010) defendeu uma nova forma de conceituação de Estado, e ainda adverte sobre o desaparecimento da soberania governamental como um modelo das consequências do pós-modernismo. Pois ainda proporciona uma melhor relação livre de ideologismo político ou econômico.

Podemos então delimitar que, atualmente, cidadania não é mais vista como foi entre os gregos, em que se conceituava a partir de relações de cidades-estados e títulos de status e autoridade social. Como também não se pode considerar cidadania como após a Revolução Francesa, com os ideais de propriedade, liberdade, igualdade e fraternidade, do ponto de vista em que ocorrem sufocamento dos direitos de alguns grupos para concessão de direitos a outros grupos. Podemos então, considerar cidadania como algo modificado a partir da Revolução Francesa.

Visto que a globalização é inerente ao processo de desenvolvimento humano e transformador nas relações pessoais, a cidadania do futuro engloba respeito, humanização, harmonização, liberdade e igualdade. Nessa perspectiva, Campello e Silveira (2010) destacam e reforçam a cidadania do futuro, tomando como modelo o Estado Constitucional Cooperativo, o qual considera o cidadão inserido em uma forma de governo internacional, configurando como modelo os direitos sociais e a dignidade da pessoa humana.

2.4 – Os direitos sociais

A tradução dos direitos sociais configura o que há de mais importante nos direitos fundamentais da humanidade, pois caracterizam a legitimação das conquistas individuais e coletivas de uma sociedade, sobretudo, dos mais fracos economicamente. Desta maneira, os direitos sociais ressaltam uma importante evolução social em um Estado Democrático de Direito, conforme aborda Silva (2008, p. 183):

Os direitos sociais disciplinam situações subjetivas pessoais ou grupais de caráter concreto, sendo que os direitos econômicos constituirão pressupostos da existência dos direitos sociais, pois sem uma política econômica orientada para a intervenção e participação estatal na economia não se comporão as premissas necessárias ao surgimento de um regime democrático de conteúdo tutelar dos fracos e dos mais numerosos.

Os direitos sociais configuram a participação da coletividade e dos grupos. Desta forma, o Estado conduz e deve por força de Lei garantir o direito à vida, ao trabalho, à

igualdade, ao direito de emigrar e imigrar, à associação, ao lazer, à seguridade social, à segurança pública, proteção à mulher e à maternidade, à saúde, à educação, e outros. Contudo, cabe enfatizar a educação como um direito social que traz a possibilidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e à qualificação para o mundo do trabalho, conforme ressalta Lenza (2012, p. 1076.): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Assim sendo, consideram-se como direitos sociais um conjunto de direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal Brasileira. Onde há afirmação de igualdade jurídica e material, a fim de representar como garantia o equilíbrio social estável aos cidadãos, com condições mínimas e necessárias para fazer valer o cumprimento e efetivação da condição da dignidade humana.

2.5 – Considerações

A concepção de cidadania ainda que muito rudimentar, surge como requisito necessário para a tomada de decisão em todo âmbito social. Desta forma, a responsabilidade pelo controle social e da coletividade eram tomadas geralmente pelo membro mais forte do grupo. Nas aldeias e posteriormente nas cidades, aqueles que detinham os conhecimentos dos fenômenos da natureza, climáticos e sociais, tornavam-se responsáveis pelas tomadas de decisões. Neste sentido, o conhecimento e o título de cidadão surgem como um fator primordial para as tomadas de decisões e ocupação de cargos de controle, poder e política nas mais diversas áreas da sociedade.

Por ser um termo dinâmico, o contexto histórico no qual a sociedade está inserida é fator determinante para delimitar o conceito de cidadão e prática de cidadania imposta pelas classes dominantes. Por outro lado, e dada sua amplitude, a palavra cidadania precisa assumir uma identidade bem definida, pois, desde os tempos mais antigos da humanidade, essa palavra vem sendo utilizada para expressar as práticas sociais a ela atreladas.

Contudo, no momento atual o Brasil por intermédio de suas instâncias governamentais e de apoios oficiais, ressalta através de documentos jurídicos como a Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a necessidade de uma educação capaz de formar o educando para o exercício da cidadania.

Portanto, diante destes termos, a educação se constitui historicamente como aparelho oficial dotado de diversos instrumentos didáticos e pedagógicos que trazem a possibilidade de

uma educação direcionada à formação de um cidadão, crítico e ativo nas instâncias deliberativas individuais e coletivas da sociedade moderna.

Neste sentido, após a leitura de vários autores e conceitos de cidadania, concluímos que ser cidadão necessita-se estar incluído socialmente, possuir liberdade e participação política, ser livre, crítico e ativo para tomar decisões e ter acesso aos bens culturalmente produzidos pela humanidade.

Quadro 1 – Evolução histórica: cidadania e função da escola

SÉCULO	CONTEXTO HISTÓRICO	IDEAL DE CIDADANIA	FUNÇÃO DA ESCOLA
XX aC	Grupos nômades, sociedades tribais.	Líder tribal exerce influência, todos devem se ajudar mutuamente para garantir a sobrevivência.	Escola inexistente. Aprendizado artesanal (aprende “fazendo junto”), transmitido de geração em geração, através das famílias, pais, líderes etc.
VIII / VII aC	Surgimento das cidades-estado gregas (Polis).	Entendimento clássico associando cidadania à participação política dos homens cidadãos gregos nas cidades.	Educação grega fundamentava-se na arte de calcular, questionar e filosofar.
V / IV aC	Cidades gregas como Esparta, Creta e Atenas com educação de alto nível mediada pelo Estado.	Cidadania configura à classe dominante o título de acesso a todos os privilégios sociais.	Formar homens fortes e filósofos em Atenas e obedientes guerreiros em Esparta.
III aC	Em Roma, acesso às camadas superiores da sociedade pela classe plebeia. Lutas sociais constantes por igualdades e direitos.	Todo o homem livre que vivesse no Império Romano era cidadão de Roma com direitos institucionalizados, como à propriedade e ao voto, além de participar em cultos públicos, impetrar ações judiciais, matrimônio, etc.	A educação é compreendida como um bem maior para a liberdade e direito à cidadania. Formação para a arte de legislar e governar.
V dC	Queda do Império Romano, ascensão do poder político e administrativo da igreja (papado) durante um longo período.	Cidadania fundamentada na valorização das vontades e valores da igreja; homens e mulheres alienados do poder, servos, acrílicos, temerosos e obedientes a Deus e seus representantes na Terra.	Leitura e aprendizado de clássicos da tradição bíblico-evangélica, ideologias fundamentadas na espiritualidade.
XIII dC	Avanços tecnológicos possibilitam início do desenvolvimento das atividades mercantis na Europa. Surgimento de burgos e retomada dos textos clássicos.	Conceito de cidadania ainda atrelado aos moldes anteriores da igreja, associados à pobreza e mendicidade.	Além do trivium, a escola incorpora qualidades necessárias para atender a nova classe mercantilista em ascensão com a difusão das Universidades. Formação de profissionais liberais na medicina, artes, jurisprudência e teologia.

XV – XVI dC	Desenvolvimento científico e surgimento da classe mercantil capitalista. Movimento da Reforma, liderada por Lutero no qual se buscava romper o domínio da educação ideológica religiosa sob o viés da igreja católica.	Em contraposição ao modelo de cidadania do início da Idade Média, o novo modelo de cidadão fundamenta-se no homem gentil “gentleman”. Qualidades de homem culto, social, civilizado.	Escola direcionada a formação de duas classes: a elite, com um ensino requintado e as outras classes formadas para ler, escrever e contar.
XVIII dC	Revolução Industrial, Revolução Francesa.	Alienação da identidade; surgem os ideais de cidadania para todos, fundamentados na propriedade, liberdade, igualdade e fraternidade.	Possibilitar formação a todos. Formar o homem do campo para produzir nas indústrias, gerando mão de obra industrial. Formar os filhos da elite burguesa para carreiras liberais.
XIX – XX dC	Lutas de classes sociais. Conscientização de operários e camponeses quanto á reivindicação de direitos, criação de sindicatos e partidos. Início da participação da mulher na sociedade, Com Bobbit, início do estudo das teorias de currículo como campo de pesquisa.	Dois cidadanias: uma prescrita (lei) e outra praticada. Burguesia mantém privilégios enquanto a classe trabalhadora usufrui de direitos adquiridos em relação ao bem estar social	Escola dualista. A escola é financiada pelo estado para atender as classes dominantes. Melhor formação à elite remanescente da burguesia da Idade Média e seus descendentes, e formação básica à classe pobre trabalhadora. Escola voltada ao mercado de trabalho e a reprodução social.
XXI dC	Revolução digital, não há limites para comunicação, alta interatividade social, não há fronteiras para o universo tecnológico, fluxo contínuo e constante entre pessoas em todas as partes do mundo.	Cidadania fundamentada nas características do outro, reconhecimento das diferenças sociais (étnicas, econômicas, políticas, etc.); cidadania associada ao reconhecimento da pluralidade universal e ao direito às diferenças.	Democratização do acesso à escola, mas não à educação. Escola passa por transformações conjunturais pela necessidade de se formar para o novo mercado de trabalho. Educação dualista com nível elevado de ensino direcionado à formação da elite, e educação com nível básico direcionado às camadas populares.

Fonte: Autoria própria

Capítulo 3 – Escola e Currículo

3.1 – Concepção de currículo

Silva (2010, p. 45) defendeu que uma análise teórica desenvolvida sobre um currículo é capaz de revelar os ideais daqueles que o definem. Como exemplo, ao evidenciarmos o cenário educativo de ensino que se estabeleceu após a Revolução Industrial, no qual Michael Apple descreve sua crítica neomarxista a partir das teorias tradicionais de currículo, o autor ressalta que: “A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade, dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho.” (SILVA, 2010, p. 45).

Apple ainda estabeleceu a semelhança da estrutura organizacional entre economia e currículo escolar, “Mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo esta organizado.” (SILVA, 2010, p. 45).

Neste sentido, Silva (2010) estabeleceu inter-relação com a estrutura econômica social e seus efeitos nas diversas áreas da sociedade, destacando, sobretudo: educação e cultura. Desta forma, o autor manteve relação com a organização curricular e o conhecimento técnico, sendo este, necessário ao desenvolvimento da economia e progresso da produção.

Contudo, trata-se de uma concepção curricular exclusivista, vê-se mutável no espaço e no tempo, não é estática e sim dinâmica, dependente de um contexto histórico específico. Neste irá se evidenciar as necessidades culturais, profissionais e educacionais que satisfarão as necessidades do período no qual está inserido. Portanto, “A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” (SILVA, 2010, p. 45).

Conforme abordou Sacristán (2013, p. 20), o currículo possui uma cultura característica/específica, criada para atender perfis determinados e responder a necessidade de um contexto histórico bem definido. Desta forma, o currículo é mutável no espaço e no tempo, e a estrutura de seus conhecimentos, “é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*.”.

3.2 – Teorias curriculares

Silva (2010, p. 15) destacou que, essencialmente, “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” O currículo possui a característica de sistematizar e organizar o conhecimento a ser ensinado. Possui uma forte tendência ideológica de quem os organiza. Neste aspecto, sempre estará ligado a questões de poder, pois este determina qual o conhecimento será ensinado e quem deverá recebê-lo. O currículo expressa um olhar capaz de contemplar as possibilidades para a formação cidadã que se pretende construir em um contexto histórico social bem definido. Desta forma, entender e compreender como o currículo estabelece, define e expressa a vontade de quem o poder de defini-lo, nos leva a priori a necessidade de buscar nas teorias curriculares, as respostas para essas questões.

Diante desta configuração, surgem constantes indagações quanto a sua definição, pois, “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.” (SILVA, 2010, p. 14). Neste sentido, surgem diversas pesquisas e formulações teóricas que interpretam o currículo a partir da noção de discurso (SILVA, 2010, p. 14).

No entanto, o currículo sempre existiu, não com o entendimento que temos na atualidade, pois historicamente, “No fim do século XVI (1586-99) surgiu a *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas, e a disciplina.” (MANACORDA, 2010, p. 248). Nessa perspectiva, como já mencionado, a *Ratio* seria o primeiro indício documentado que sugere ser essa uma forte característica de organização curricular, através da regulamentação de um sistema escolar.

Para Silva (2010, p. 15), “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser ensinados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.”. Neste sentido, a compreensão de currículo a partir de um pressuposto teórico, surge para entender e decidir qual forma de conhecimento deverá ser selecionado e ensinado. Questiona a oposição de uma forma de conhecimento selecionado a outra forma de conhecimento não selecionado.

Se analisarmos do ponto de vista da intencionalidade do currículo, podemos então admitir que o currículo possui a característica de idealizar e moldar o cidadão, como enfatizou

Silva (2010, p. 15): “A cada um desses “modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.” E um tipo de cidadão que se deseja inserir na sociedade.

De acordo com Silva (2010, pp. 15-16), “No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’, pois esta visa atribuir uma identidade ao sujeito e de acordo com sua intencionalidade, moldar o cidadão de acordo com o conceito que cada teoria enfatiza.”.

Epistemologicamente, Silva (2010) classifica as teorias de currículo em três categorias: tradicional, crítica e pós-crítica. Tais categorias serão abordadas com maior atenção abaixo.

3.2.1 – Teorias tradicionais

As mudanças implementadas no sistema produtivo intensificaram os processos de industrialização e urbanização do ocidente no início do século XX, impondo a necessidade de formar novos cidadãos com novas condutas alinhadas à nova dinâmica social. É neste momento, para atender às novas demandas do sistema produtivo, que surgiu a primeira teoria de currículo, formulada por Bobbitt.

Historicamente, no auge do desenvolvimento econômico e financeiro dos Estados Unidos da América, a necessidade de formação de novos trabalhadores para novas funções no mercado de trabalho levaram Bobbitt, no ano de 1918, a escrever sua obra intitulada *The Curriculum*; caracterizada por Tomas Tadeu como “(...) o marco inicial no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos.” (SILVA, 2010, p. 22).

Dentre os principais acontecimentos históricos, destacam-se “(...) as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração.” (SILVA, 2010, p. 22), ao mesmo tempo em que “(...) forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação em massa de acordo com suas diferentes e particulares visões.” (SILVA, 2010, p. 22).

Bobbitt, em sua perspectiva curricular, desenvolveu um modelo técnico administrativo, no qual propunha que a escola se desenvolvesse de forma semelhante a qualquer outra empresa comercial ou industrial, voltado para a economia, pois “(...) queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta

de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.” (SILVA, 2010, p. 23).

O que se propunha nesse projeto educacional era a busca por resultados pré-estabelecidos e identificados com a realização dos objetivos e metas determinados “*a priori*”. Ou seja, um modelo que poderia ser utilizado quantitativamente para mensuração de resultados obtidos por meio de sistemas de avaliação escolar. Nesta concepção, o currículo é resultado de um processo de tomada de decisões técnicas, com fundamentação científica e, portanto, neutro e impermeável a ideologia e à política.

John Dewey questionava a forma organizacional curricular anterior, pois enfatiza os métodos e técnicas em prejuízo aos conteúdos. Em contrapartida, não levantava questionamentos quanto aos valores da sociedade em sua época, ou seja, sua teoria prezava os ideais do liberalismo (ARANHA, 1998; GADOTTI, 2001; LUZURIAGA, 2001; SAVIANI, 99). Dewey contribuiu significativamente para a divulgação dos padrões do movimento escola nova através da iniciativa, originalidade e cooperação. Conforme salienta Aranha (1998, p. 170): “Dewey prefere utilizar as expressões instrumentalismo ou funcionalismo para identificar sua teoria”.

Esse modelo educativo mostrou-se ineficiente na formação e prática social democrática, pois, priorizava apenas as classes culturalmente atendidas pelos padrões sociais e científicos estabelecidos. Conseqüentemente, excluindo e marginalizando as demais classes e grupos sociais. Como prática pedagógica, ocorre uma distorção dos sentidos que a educação deve propor através de sua integralização social. Nessa concepção, conforme ressalta Saviani a marginalidade deriva de um desvio do indivíduo em relação ao grupo, e caberia à educação “resgatá-lo”.

Se, por um lado, um currículo distorcido culturalmente e cientificamente exclui e marginaliza os sujeitos, por outro, a “(...) educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social.” (SAVIANI, 1999, p. 16).

3.2.2 – Teorias críticas

Duas guerras e aproximadamente quarenta anos após o desenvolvimento das teorias tradicionais, o início dos anos 60 surge com a ocorrência de diversas mudanças no cenário comportamental da humanidade. Por sua vez, gera uma forte reflexão a respeito do currículo escolar e suas teorias tradicionais, pois as mesmas “(...) eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação.” (SILVA, 2010, p. 30).

Nesse aspecto, as críticas e questões que se levantam a respeito de um currículo restrito a atividade técnica (tradicional), “(...) começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.” (SILVA, 2010, p. 30).

Diante desses fatos, Silva (2010, p. 16) enfatiza que: “As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.”.

Neste sentido, Silva (2010, pp. 31-32) ressaltou que a escola intencionalmente exerce dominação cultural através das diversas disciplinas e seus conteúdos, pois ao inseri-los em uma estrutura curricular estabelecidas, através dos modelos de colonização, a “escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes.”.

Vivemos em uma sociedade constituída por sujeitos multiculturais, os quais se congregam em diversos espaços públicos e privados, mas nem todos com pleno direito à participação social e exercício de sua cidadania. Diante deste contexto, a estrutura curricular deve ser direcionada para uma sociedade multicultural, tornando o convívio entre os diversos sujeitos, mais harmonioso. Com relação a isso, Silva (2010, p. 88) considerou que a “perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.”.

As diferenças de identidades e individualidades existem e fazem parte do processo de construção histórico-social dos sujeitos e a marginalidade é inerente à contradição entre capital e trabalho, entre trabalhador e cidadão, no ponto de vista cultural e ideológico. Assim, caberia a uma educação crítica o desenvolvimento de ações estruturadas em teorias e políticas

educacionais que possibilitem o desenvolvimento do fator de equalização social. Acrescentando assim, elementos educacionais com possibilidades de associar a importância cultural de todos os sujeitos, a fim de desenvolver a participação e construção de uma democracia saudável. Nas palavras de Saviani (1999, p. 20):

Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.

Moreira e Candau (2014, p. 23) defendem que as “diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade.”, pois possibilitam maior crescimento e enriquecimento de conhecimento e saber.

Permitindo, quando bem exploradas e trabalhadas, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer e criar vínculos e relações pessoais e interpessoais com todos os envolvidos.

Como espaços públicos da sociedade, as escolas e seus arredores são palcos de grandes atos de violência, medo, intimidação e abuso. Moreira e Candau (2014, p. 23-24) consideram que “essas relações estão muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais.” Diante deste aspecto, a escola deve ser o local de construção da democracia e do conhecimento, da amizade e do convívio harmonioso entre os grupos culturais.

As relações de poder não estão unicamente centradas em uma forma de atuação. Elas permeiam toda a sociedade e perpassam todas as repartições sociais, dificultando o campo de atuação e questionamento das teorias críticas. Assim sendo, as teorias pós-críticas, por sua vez, surgem para questionar as formas de atuação das representações de poder. Sobre isso, Silva (2010, p. 148) argumentou: “Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social.”.

3.2.3 – Teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas surgem em um momento em que as teorias críticas não evidenciam de maneira mais ampliada algumas relações de poder. Pois, ao examinar “(...) as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.” (SILVA, 2010, p. 148). Ou seja, a partir dos questionamentos levantados pela teoria pós-crítica, criam-se maiores perspectivas de exploração das possibilidades de construção de uma educação mais ampla, acolhedora da pluralidade e da totalidade cultural.

De acordo com Silva (2010, p. 149), “Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece.”, pois ao enfatizar que as relações de dominação e poder estão espalhados por toda a sociedade, as teorias pós-críticas enfatizam que essas relações nunca se extinguem, mas estão em constantes transformações. Neste aspecto, os meios de reprodução e recriação das relações de poder podem estar em toda a parte e se utilizam de qualquer meio de comunicação, inclusive daqueles que podem, às vezes, parecer inofensivos.

Quanto à formação curricular, evidenciou Silva (2010, p. 149): “As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo.” enfatizando que: “Com sua ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num “suposto” real para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo.”.

Sendo assim, as teorias pós-críticas abrem as possibilidades para a ampliação de outras formas de conhecimentos que fazem parte da diversidade cultural e da pluralidade social. Pois seus pressupostos filosóficos não discriminam raças e etnias, pelo contrário, possibilitam o desenvolvimento de práticas curriculares formativas do ponto de vista humanista, pois, se apoiam no pós-estruturalismo¹.

Moreira e Candau (2014, p. 25) apresentaram que os “desafios de articulação entre igualdade e diferença permeiam nossas buscas teórico-práticas e considero ser a perspectiva intercultural uma ferramenta importante para a construção dessa articulação.” Neste sentido, esta perspectiva permite trabalhar a partir de uma concepção mais flexível do currículo, utilizando outras formas de conhecimentos.

¹Pós Estruturalismo: partindo da desconstrução da linguagem, o Pós Estruturalismo tem origens na corrente filosófica que parte do papel constitutivo da linguagem como pressuposto da significação a partir das diferenças.

Essas outras formas geram possibilidades para trabalhar pedagogicamente, visando estabelecer vínculos entre as diferenças, a fim de se superar as barreiras que separam os sujeitos, através de enfoques interculturais e multiculturais. Possibilitando criar articulações e estratégias que permitem uma aproximação cultural e intercultural. Favorecendo e criando laços de aproximações sociais.

O acesso ao sistema de ensino básico é por força de lei obrigatório. No entanto, prática e estrutura curricular ainda caminham em direção à vertente histórica da educação de décadas e séculos atrás. Diferente das propostas pós-estruturalistas, pois estão cada vez mais presentes nas salas de aula uma grande diversidade cultural e regional de alunos, e em sua maioria não se traçam estratégias para o ensino e a permanência desses alunos nas escolas, como apontam Moreira e Candau (2014, p. 26):

Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Em síntese, as teorias de currículo podem ser tipificadas de acordo com o quadro abaixo:

Teorias Tradicionais	Teorias críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Quadro 2 (SILVA, 2010, p. 17)

3.3 – Cidadania e o direito à educação

Ao mencionarmos a cidadania e o direito à educação, devemos observar o período entre os séculos XVIII e XIX, marcados por um forte e acentuado crescimento industrial, havendo a necessidade do estabelecimento de entidades que assegurassem o suprimento de mão de obra qualificada. Pinsky (2012, p. 316) relatou que nesse período “floresceu a

aspiração democrática a uma educação pública e universal.”. Contudo, a democratização da educação trará incomodo à classe capitalista ao se deparar com uma população instruída e exercendo seu direito cidadão: “Como podemos ser felizes se estamos rodeados por um povo que lê?”.

Pinsky (2012, p. 316) capitalista e com sua preocupação ao se deparar com uma população instruída e exercendo seu direito cidadão apontou o seguinte: “Como podemos ser felizes se estamos rodeados por um povo que lê?”.

Diante deste aspecto, os proprietários dos meios de produção e do poder de decisão pelo coletivo (exercício da cidadania) impõem resistência ao direito à educação preocupada com a formação cidadã, levando ao estabelecimento de critérios para a promoção inversa do sentido de uma formação cidadã e emancipadora que a educação seria capaz de promover.

Para a recém organizada classe capitalista, era necessário criar e estabelecer escolas que apenas formassem mão de obra voltada para a produção industrial. Não havia a necessidade de formação intelectual, nem tampouco direcionada à formação para a cidadania crítica e humana. Não havia valorização cultural ou outros atributos que uma educação emancipadora pudesse oferecer. Era uma cidadania voltada para a alienação e ampliação da produtividade. Levando o homem a ser a última peça capaz de fazer funcionar a máquina industrial, ou seja, era substituível, descartável, sem valorização social.

Para Paulo Freire, a partir de sua experiência com alfabetização, há uma reflexão acerca da cidadania como prática da liberdade. Nela, sua ênfase estava centrada na formação humana do cidadão enquanto sujeito, em sua participação em sociedade de forma coletiva tendo como ponto de partida as culturas de cada um.

O início desse objetivo partiu das experiências que Freire teve com o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, levando a uma profunda inter-relação entre educadores e educandos, proletários e subproletários. Freire (1967) trouxe uma de suas importantes contribuições para o campo da educação ao coordenar o Projeto de Educação de Adultos. Nele houve o estabelecimento da criação de duas instituições básicas, sendo uma de educação e outra de cultura popular, denominadas respectivamente: Círculo de Cultura e o Centro de Cultura.

O compromisso de Freire com a educação vai além de ensinar. É acima de tudo transformar pessoas desumanizadas em seres humanos, é transformá-las em cidadãos, é fazer

com que as pessoas participem com voz ativa libertando-as da opressão. Nesse aspecto, Freire (2005, p. 24) ressalta que, o ato de “produzir analfabetos é arrancar-lhes a voz de participação, da cidadania e da vida social com dignidade.”.

3.4 – Currículo e formação do cidadão

A sociedade está sempre em constante transformação, e nesse sentido, sua construção deve ser estruturada com possibilidades de ações do ponto de vista pedagógico-curriculares que possam favorecer o convívio coletivo entre todos os sujeitos e cidadãos. Onde a diferença exista e seja capaz de edificar novas relações de igualdade. Conforme afirmam Moreira e Candau (2014, p. 28):

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

É comum nos questionarmos e criarmos representações estereotipadas com base no senso comum a respeito de outros sujeitos. Neste aspecto, Moreira & Candau (2007) *apud* Moreira & Candau (2014, p. 83) ressaltam que: “Para que possamos sair da “gaiola” referida por D’Ambrosio (2009) é necessária a construção de um currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os outros.”.

Diante dessas circunstâncias, as práticas curriculares quando estruturadas em uma concepção pós-crítica, trazem as possibilidades de construção de conhecimentos a partir do repertório cultural diversificado. Possibilita a desestruturação das relações de dominação e poder, cuja herança cultural e curricular persistem há muito tempo.

Acreditando que a mudança é plausível, Moreira e Candau (2014) orientam que é possível e pode ser alcançada se forem construídas novas práticas pedagógicas interculturais. Para tanto, deve-se procurar entender como se dão as relações de poder que permeiam a estrutura curricular, a educação e o ensino. Faz-se necessário imergimos em reflexões históricas, as quais favoreçam uma melhor compreensão do contexto atual.

Assim, Moreira e Candau (2014, p. 187) contextualizam o currículo como uma prática cultural na qual podem ser observadas as construções culturais que o mesmo possibilita: “Diferentemente, os currículos são produções culturais que, de acordo com Popkewitz (1994,

p. 174), “constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio.”.

Para que ocorram as transformações, conforme ressaltam Moreira e Candau (2014, p. 201), é necessário ocorrerem novas formas de diálogos entre as disciplinas trabalhadas no âmbito escolar e as diversas formas de conhecimento, sobretudo, os conhecimentos histórico-culturais. Com isso, se propõem a divulgar uma ciência e conhecimento desenvolvido sob diversas óticas culturais, frente à já estabelecida cultura dominante.

Além de mudanças nas concepções e visões que se tem do atual currículo hegemônico, é imprescindível haver mudança no próprio currículo, para que assim ocorra o equilíbrio a partir do princípio de igualdade, conforme aponta Silva (2010, p. 90):

Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

Manacorda (2010, p. 418) ressalta as dificuldades dessa transformação ao alertar que: “As soluções concretas são difíceis: elas não podem surgir do cérebro, mas só é possível entrevê-las entre as contradições do real, de modo que cada passo nosso, embora pequeno, seja orientado para a meta final.”.

Assim sendo, ressalta-se também: por menor que seja cada passo dado, toda possibilidade desenvolvida levará ao objetivo a ser alcançado. Pois, uma educação direcionada à formação cidadã intercultural só será possível quando ocorrer uma atuação ativa de um currículo pós-crítico nas diversas escolas.

3.5 – Educação cidadã na concepção de Paulo Freire

Tomamos como ponto de partida Paulo Freire e sua obra Educação como Prática da Liberdade. Nela, o autor conduz o leitor a uma significativa compreensão da condição de conscientização da educação como uma prática da liberdade, sobretudo de mulheres e homens oprimidos, juntamente com as classes populares brasileiras de uma forma geral. Conforme enfatiza o autor que: “a educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável.

“A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania.”. (FREIRE, 1995, p.74). Frente ao aspecto de libertação cuja prática é a participação, vale destacar que a educação “(...) é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão” (ARROYO in: BUFFA et all, 2007, p.79).

Neste sentido, buscamos não apenas a cidadania restrita ao âmbito do usufruto dos direitos civis, mas ir além daquilo que simplesmente transcenda os direitos sociais e permeie o desenvolvimento do intelecto no que se refere à integralização do desenvolvimento humano e crítico dos sujeitos. Pois assim pretendemos “(...) discutir como poderia ser formulada uma teoria integrada à cidadania incluindo, além de processos, também a questão dos valores da cidadania que envolva não só o conhecimento dos direitos, e deveres, mas das formas de agir e de ser crítico da sociedade e da cultura.” (BONIN, 2008, p. 92).

No entanto, Freire (1994) ainda considera que ler e escrever apenas, não é suficiente para se exercer a cidadania por ele defendida. Para isso é necessário que essa leitura se estenda para o mundo além dos textos, que seja ampliada na prática, em ação, assim como proposto por Saviani (1986), salientando que apenas o acesso aos conhecimentos científicos não é suficiente para se alcançar a cidadania desejada. Saviani (2005) aborda a educação e o ato de ensinar como um fenômeno característico e único na história humana. Sendo assim, ao nos apropriarmos da etimologia da palavra “educação”, temos sua origem do Latim, “*educationem*”, e seu significado remete à ensino, instrução, civilidade, civilização e por fim cidadania.

Desta forma, a educação e o currículo devem atribuir um olhar especial ao que remete à formação cidadã, pois a educação é o esteio de sustentação das possibilidades dessa formação. Abraça o desenvolvimento humano uma vez que, educar para a cidadania é formar cada sujeito para compreensão da sua função sócio-cultural, conforme ressalta Candau (1999, p. 112.): “Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.”.

Conforme já ressaltavam os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (2001, p. 13), o currículo é espaço de ação e construção de novas possibilidades de conhecimentos, pois:

Aprender a ser cidadão é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça e não violência; aprender a usar o diálogo, nas mais diferentes situações cotidianas e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos alunos e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola.

De acordo com Barreto (2015, pp. 49 – 50) a cidadania constitui o berço dos direitos sociais, e seu desenvolvimento estabelecem os pilares da democracia. Possibilitando a inclusão social, humanização e o estabelecimento de igualdade às diferenças:

O conceito básico que dá fundamentação aos direitos sociais é: cidadania. Esse conceito entendido em sentido amplo e lastreado em outros conceitos correlatos, como por exemplo, participação cidadã, cultura cidadã, que dinamizam e fundam as bases da democracia que em sentido amplo significa inclusão, respeito à dignidade humana, superação das desigualdades.

Freire (1993) emprega uma conceituação a respeito do “ser cidadão” e à cidadania propriamente dita. Ser cidadão, para Freire, configura a fruição dos direitos civis e políticos decretados pelo Estado. Enquanto cidadania tange à condição de cidadão, ao qual são atribuídos o uso dos direitos e deveres de cidadão. Em suas palavras, “A cidadania é uma invenção coletiva. Cidadania é uma forma de visão do mundo.”

Assumindo que cidadania é uma visão de mundo, vale lembrar que o conceito de cidadania adotado neste trabalho não se restringe à conquista e usufruto dos direitos civis e políticos, ou seja, não se defende apenas o ser cidadão juridicamente constituído. O que se idealiza é uma formação de sujeitos para a democracia, a pluralidade cultural e o respeito às diferenças, a partir do convívio entre as diversas expressões culturais de cada um. Tal como afirma Saviani, “(...) a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2000a, p. 17).

Assim sendo, as riquezas culturais abrem as portas para o ato de se educar humanamente, trazendo perspectiva para as possibilidades de uma formação para a cidadania. Outorga aos cidadãos o alcance das dimensões da consciência da vida, da existência e importância do próximo. Sobre isso, ressalta Saviani (2013, p. 1):

Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade... Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã.

Dada a importância da escola como espaço formador de cidadãos, a mesma, “indispensavelmente” é o espaço coletivo, onde se encontram diversos indivíduos, cada qual com sua vivência, experiência, conhecimento, anseio, visão de mundo, costumes e culturas. Entrelaçando-se, interagindo e comunicando-se entre si e com outros, através dos códigos culturais, símbolos e sinais.

Nesse aspecto, esses mesmos indivíduos requerem uma preparação voltada para a leitura e interpretação desses códigos, ou seja, a escola deve propor um espaço de formação através de suas práticas curriculares com a finalidade de suprir essa demanda da contemporaneidade. Pois a escola de hoje assim como todas as relações sociais, esta intimamente assentada nas relações multiculturais. Considerando esse contexto, cabe à escola ampliar o diálogo entre o conhecimento científico, suposto universal, e a cultura local. Como nos lembra Libâneo (2005, p.09):

A escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea. A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser provida pela escolarização.

Este fato nos leva a pensar a escola como espaço efetivo para a educação cidadã, para a construção de um repertório de conceitos, procedimentos e atitudes. Amplia a ação e a intervenção, a partir de uma leitura crítica do mundo, pois, como afirmam Cavalcanti; Souza (2014, p. 06):

Assim, pode-se atribuir à escola a responsabilidade direta e indireta com a cidadania. Direta, quando ela possibilita às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Indireta, quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas capazes de mudar a realidade.

É importante ressaltar, ainda, a necessidade de construção de uma educação direcionada aos atributos de formação para a cidadania efetiva, pois é na educação que surgem as possibilidades de orientações de ações voltadas ao desenvolvimento cidadão, conforme estabelece Freire (1995a, p. 74): “Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública.”.

Portanto, é a formação cidadã que proporcionará ao sujeito a condição de personagem principal na ação política e construção de uma sociedade mais humana, justa e plural. Compreendendo a realidade e o desmantelamento das relações de poder e opressão, em todos os estratos sociais.

Freire (1980a, p. 25) defendeu como imperativo categórico a necessidade de uma educação estruturada em uma perspectiva crítica e libertadora. Capaz de proporcionar a conscientização dos indivíduos envolvidos sob os aspectos da humanização e sentido da realidade social do meio quando afirma que:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...] Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

3.6 – Educação e Cidadania na conjuntura capitalista

O contexto neoliberal contemporâneo encontra-se estruturado no próprio capitalismo, ou seja, configurou-se e configura-se para favorecer e satisfazer as necessidades e anseios da classe social burguesa. Esse sistema procura se manter através da exploração e opressão das classes sociais mais desfavorecidas economicamente.

Nessas circunstâncias, o contexto contemporâneo favorece o capital, a fim de mantê-lo sempre ativo. Nesse sentido, favorecer o aumento e acúmulo da riqueza que é gerida e direcionada para as classes dominantes através da força do consumo e exploração da mão de obra (BAUMAN, 2010).

Nessa dinâmica social, a cidadania torna-se submetida ao sistema capitalista: ao invés da humanização, ocorre a desumanização dos sujeitos e dos futuros cidadãos, pois o que está em jogo é a cultura do poder e da dominação do capital e instauração e perpetuação da desigualdade econômica, social e humana. Ou seja, no atual cenário “O paradigma da cidadania só reforça a perspectiva da classe burguesa: a abertura de oportunidades aos desiguais via política social, não significa outra coisa senão a institucionalização da desigualdade ao invés de sua extinção.” (PEREIRA, 1986, p. 80).

Contudo, cabe a nós o direcionamento e as possibilidades para a construção de uma educação consciente e crítica frente às práticas e implicações advindas do padrão de consumo exacerbado, gerado pelos sistemas de produção de mercadorias, físicas ou simbólicas. Portanto, além de oferecer suporte a uma educação formadora de identidade social, conforme abordou Neira (2011, p. 326) “o currículo é pensado para garantir a organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como instrumento pedagógico, define formas e organiza conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se aprendem, experiências desejadas para os estudantes etc.”

Conforme reforçou o autor, o currículo possui força, carrega valores que são recebidos como inquestionáveis, pois: “O currículo é uma prática discursiva que transmite

regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares.” (NEIRA, p. 327).

Portanto, a formação cidadã que ressaltamos aqui, fundamenta-se sob os aspectos discursivos de um currículo orientado e preocupado com as diferenças sociais e humanização dos sujeitos. Sobretudo, com os aspectos ideológicos impetrados pelo sistema cultural capitalista, no qual a desumanização, a desinformação a deformação da informação e a construção da desigualdade social são necessárias ao sustento desse regime.

3.7 – Considerações

Pesquisas e documentos históricos sobre escola e educação indicam que a função social da escola sempre foi a formação do cidadão, sua preparação para o trabalho e para o exercício de sua cidadania. O que muda ao longo do tempo é o conceito de cidadania, com isso também altera o currículo escolar.

A elite dominante, ao perceber a importância e a função social que a escola possui na sociedade, ao longo de séculos distorce o caráter emancipador da educação. Desta forma, ao exercer o poder de decidir quais conhecimentos e quais fragmentos da cultura universal serão perpetuados na educação, impõe uma forma de ensino estruturada em seus ideais culturais e econômicos, afastando a escola da sua função social.

Zanotti, (1972, p. 22-3) apud Saviani (1999, p. 18) adverte que “A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política.”, pois a escola deverá vislumbrar a construção de uma sociedade livre e democrática, com amplo espaço de divulgação e construção de conhecimentos, ideias e culturas.

Neste aspecto, pode-se vislumbrar a escola como espaço público e democrático cuja função social consiste na humanização dos sujeitos, construindo possibilidades de práticas pedagógicas curriculares centradas na diversidade cultural e no processo de interculturação. De modo a possibilitar a socialização de diversas formas de conhecimentos e culturas, para a construção de uma cidadania com respeito às diferenças e convívio harmonioso entre grupos. Assim sendo, conforme defende Saviani (1999, p.18): “De tudo que foi dito conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.”.

Nessa concepção, alinhada com a pedagogia histórico-crítica, a função social que a escola assume na formação do cidadão consiste em criar possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e humanamente equilibrada. Socializando e inter-relacionando conhecimentos, pois a cidadania proposta, surge para atender a uma sociedade cada vez mais aberta e multicultural.

Consequentemente, a escola estruturada através de uma educação curricular pós-crítica poderá trabalhar valores, sentimentos e conhecimentos que contribuem para a construção da cidadania condizente com uma sociedade democrática sem exclusivismo, a qual multiplica e respeita a pluralidade de conhecimentos e saberes construídos historicamente através da diversidade cultural humana. Pois, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2001, p. 25).

O quadro a seguir resume algumas concepções, expressões, sentidos e tipificação de currículo, a partir dos trabalhos de Santos; Paraíso (1996), Sacristán; Gómez (1998):

<p>Currículo oficial: o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas. É o que consta na Proposta Curricular do Estado, Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destes, por exemplo.</p> <p>Currículo formal: abrange todas as atividades e conteúdos planejados na sala de aula. Inclui também o currículo oficial.</p> <p>Currículo em ação ou real: todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados. Viver experiências num ambiente que propõe – impõe um sistema de comportamentos e valores não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar.</p> <p>Currículo oculto: conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados ou intencionalmente buscados pelos professores. Aprendizagens ou efeitos da aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de elementos presentes no cotidiano escolar. Constituído de práticas e mensagens implícitas.</p> <p>Currículo explícito: dimensão visível do currículo, constitui-se nas aprendizagens intencionais promovidas por meio do ensino.</p> <p>Currículo vazio ou currículo nulo: constitui-se nos conhecimentos ausentes tanto das propostas curriculares (currículo formal) como das práticas de sala de aula (currículo em ação), que muitas vezes abrangem conhecimentos significativos e essenciais para a compreensão e atuação na realidade. É chamado de “campos de silêncio” ou de “omissões”; seu significado é fundamental para entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeitos sobre o estudante, tanto em função do que diz como daquilo que silencia.</p> <p style="text-align: right;">(SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 3)</p>
<p>O currículo manifesto: trata-se daquele conteúdo que diz o que e como se deve ensinar e avaliar (programas oficiais);</p> <p>O currículo oculto: funciona de modo sublimar (não é explicitado). As experiências que contribuem para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados;</p> <p>O currículo real: ocorre da experiência prática que os alunos possuem acerca do currículo manifesto e oculto.</p> <p style="text-align: right;">(SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998)</p>

Quadro 3 Adaptado de (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 3) e (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998)

Capítulo 4 – Interculturalidade e Multiculturalismo

4.1 – Introdução

Segundo Damazio (2008, p. 65) a palavra cultura era utilizada, até o final do século XVIII, para se referir “aos aspectos espirituais de uma comunidade.” Com o desenvolvimento sócio econômico acelerado que ocorreu desde então, esse substantivo feminino foi ganhando novos significados. Assumindo um caráter polissêmico, a palavra cultura foi aos poucos sendo utilizada pela classe dominante para impor sua hegemonia e valores sociais por elas determinadas.

No intuito de normatizar seu significado e significação, as classes sociais dominantes valeram-se das instituições oficiais, a fim de ampliar sua hegemonia econômica e cultural, impondo seus singulares padrões de comportamento e fruição como se fossem universais. Desta forma, a cultura socialmente valorizada é instituída ou naturalizada por mecanismos de educação formal ou não formal.

Por intermédio de instituições como as universidades, o ensino obrigatório, os museus e outras organizações, estes modos de cultura foram consagrados e reproduzidos. Também foram “exportados para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade.”

Diante desta configuração, Santos e Nunes (2003, p. 28) chamou a atenção para a ocorrência de um crescente processo de desigualdade social com a vigência da globalização a partir do período pós-colonial e, conseqüentemente, o estabelecimento de diferenças entre sociedades “que têm cultura e as que são cultura”. Garantindo assim, a supremacia dos padrões culturais dominantes, ou seja, a cultura padrão eurocêntrica, que através do conhecimento por ela instituído, marginaliza outras formas de culturas e sociedades. Nestes termos, de acordo com Santos e Nunes (2003, p. 27) *apud* Damazio (2008, p. 65 - 66) existem duas concepções de cultura.

A primeira está associada aos saberes institucionalizados pelo Ocidente. É definida como o melhor que a humanidade produziu, baseia-se “em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, suprimem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam.”

Ao observar e analisar as concepções eurocêntricas que evidenciam e acentuam as diferenças culturais e sociais que marcam a modernidade através de conflitos decorrentes dessas diferenças, o Canadá em 1971 “adotou a política oficial do multiculturalismo. Esta, na

realidade, representava uma política de apoio à polietnicidade dentro das instituições nacionais.” (DAMAZIO 2008, p. 67).

O multiculturalismo pode ser visto como um termômetro indicativo de uma crise étnica que se instaurou na modernidade. Evidencia a quantidade de culturas que se concentram numa sociedade a espera de serem ouvidas e respeitadas. Assim sendo, gramaticalmente sua nomenclatura traz conceituação plurívoca, evidenciando diferentes campos de domínio político, conforme salienta Hall (2003, p. 52):

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

Por mais que quiséssemos esgotar uma narrativa sobre o multiculturalismo não conseguiríamos. Pois, o multiculturalismo reflete a dinâmica da sociedade e das formas de culturas que as compõem. Dessa forma, tudo é dinâmico e sempre será necessária uma análise teórica e crítica acerca das transformações sociais neste domínio. Rosas (2007, p. 2) mencionou a importância que reside em fazer diferenciação entre sociedade multicultural e multiculturalismo, pois, nesse contexto, uma sociedade formada por diversas formas de cultura, ou multicultural, constitui um axioma. Enquanto multiculturalismo reflete um modelo.

Assim sendo, a ideia que o multiculturalismo traz é “(...) interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, dizer o que devemos fazer, de um ponto de vista político, em relação a ela.”. Nesse sentido, Damazio (2008, p. 70) denotou que: “A sociedade multicultural é um conceito descritivo, já o multiculturalismo é um modelo normativo.” Desta forma, Damazio (2008, p. 76 – 77) salientou que “interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram.”.

Neste sentido, a abordagem do interculturalismo surge como uma complementação ao multiculturalismo. No qual, as grandes diversidades de culturas e a fragmentação social caminham para a crise do governo/Estado. Assim, o multiculturalismo afirma que há diversas formas de culturas inseridas em um ambiente social sem se inter-relacionarem, e ao mesmo tempo, o Estado-Nação necessita criar e manter coesão política dos grupos sociais.

Desta forma, o campo de atuação e especificidade nas relações multiculturais torna-se limitado na ótica do multiculturalismo e o interculturalismo emerge na tentativa de aproximação das diversas culturas que socialmente ocupam um mesmo espaço público, a fim de promover um convívio pacífico no seio da sociedade, diminuindo as tensões étnicas, raciais, religiosas e outras. Ou seja, a função do interculturalismo é estabelecer e promover “(...) conexão, interação e entrelaçamento entre as crenças, práticas e estilos de vida dos diferentes grupos étnicos (não separados) como parte de culturas nacionais que estão em constante fluxo.” (RATTANSI, 2011, p.153).

4.2 – Interculturalidade

A interculturalidade surge na América do Norte, “Estados Unidos da América”, em um período que se estende entre a primeira e a segunda guerra mundial. Posteriormente, o termo interculturalidade começa a ser utilizado com maior frequência, identificando fenômenos observados em diversas áreas do conhecimento.

A interculturalidade de acordo com Candau (2003, p. 19), “tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade”.

Neste sentido, uma educação intercultural possibilitará a resolução de conflitos e promoverá diálogo entre as diversas culturas e povos, pois o que está em pauta é o estabelecimento de oportunidades para os sujeitos. Conforme defende Candau (2007, p. 58) “A pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural”.

Nesse aspecto, a educação intercultural manifesta a característica e a possibilidade de romper com as ideologias dominantes estabelecidas na sociedade e que fazem parte do processo de globalização. Muitas destas, trazidas pelo colonialismo europeu que se estabeleceu na sociedade mundial, estendendo-se para diversos continentes.

Diante desta perspectiva, torna-se necessário trabalhar e construir práticas pedagógicas capazes de fornecer subsídios para a interação dialógica e o convívio social harmonioso entre as diversidades sociais e culturais. Neste processo histórico caracteriza uma tendência atual frente à globalização, uma vez que a mesma, conforme aponta Canclini (2004), pode ser representada como um corpo complexo de interesses e disputas ideológicas e políticas que se travam no cenário atual. A interculturalidade como defendida por Candau (2008, p. 52), surge

para “promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.”.

E neste sentido, buscam-se através da educação intercultural, as diversas formas de conhecimentos que trazem elementos culturais com possibilidades de aproximação entre os diversos grupos sociais. Sobretudo, o crescimento de uma sociedade mais justa e equilibrada cultural e humanamente. Candau (2008, p. 52), defende que essa educação deve ser:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Nesta mesma vertente, para Fleuri (2005, p. 26), a interculturalidade constitui uma rede de saberes e conhecimentos que visam a convivência democrática entre as diversas culturas. Não anulando sua diversidade e nem sua individualidade “ao contrário, busca fazer isso fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”.

Gasché (2008) e Walsh (2009) defendem, respectivamente, a interculturalidade como conceito e prática, que não deve permanecer apenas no âmbito da narrativa e da discussão. Deve ser materializadas nas práticas pedagógicas, apontando que a interculturalidade faz referência a um complexo campo de debates. Dentre os quais, situam-se diversas concepções e propostas que caminham a fim de enfrentar a relação conflituosa que surge entre os mecanismos identitários e socioculturais diferentes. Visa também, a possibilidade de criar um laço de respeito em um espaço sem anular qualquer um dos sujeitos.

Em seu trabalho, Bartolomé (2002) parte da premissa de que a educação intercultural deve ser compreendida como um ponto de resposta à diversidade cultural existente. Passa pelo diálogo e pela troca recíproca de bens culturais, assumindo a perspectiva de uma ação transformadora da educação quando considerada a realidade social e política nos processos de aprendizagem.

Dessa forma, uma educação centrada na interculturalidade capacita o engajamento com outras formas doutrinárias educativas, erigindo um forte alicerce na formação de uma cidadania crítica, ativa e intercultural.

A interculturalidade é um reflexo das lutas de um grupo ou de um povo que tem nas políticas de Estado uma interlocução com os demais povos. Pois representa políticas de

acesso a uma forma de conhecimento ou cultura. Uma vez que é na instituição pública Estado, onde a sociedade busca alcançar seus interesses através de seus representantes, sendo assim, busca a promoção de seus objetivos políticos.

A partir desta perspectiva, buscamos a possibilidade de formação de um cidadão ativo, crítico e atuante, que vê na instituição pública Estado, um dos caminhos com possibilidades de garantia de direitos e deveres sociais. Pois de acordo com Bresser-Pereira (2017, p. 164), “O que o cidadão espera do Estado é que ele garanta seus direitos de cidadania ou, em outras palavras, que lhe dê segurança ou o proteja: contra o inimigo externo, contra a desordem interna, contra a violência do próprio Estado.”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos enunciada pela ONU (Organização das Nações Unidas) na assembleia geral de 10 de dezembro de 1948, já enfatizava no art. 26 parágrafo 2 que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim sendo, o que se espera de uma educação intercultural são atitudes e saberes que possam estar direcionados para a supressão e erradicação de formas de discriminação, tanto étnica, quanto políticas, religiosas e culturais, no intuito de promover uma rede de conexão entre as diversas culturas que os sujeitos trazem consigo. Proporciona a estes a interação com a diversidade cultural e seu meio social e, assim, traz as possibilidades de construção de conhecimentos. De acordo com Freire (1995, p. 120) “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende”, não é simplesmente algo que “se transfira ou transmita de um sujeito a outro que, no caso, receberia passivamente o “presente” que lhe foi feito”.

4.3 – Multiculturalismo

Kreutz (1999) considerou que é primeiramente necessário fazer separação entre interculturalidade e multiculturalismo. O autor nos informa que a palavra multiculturalismo carrega consigo significado que remete e nos faz lembrar de uma sociedade formada por diversas culturas, sem dinamismo e sem inter-relação.

Contrapondo-se a abordagem feita por Kreutz (1999), Moreira (2001) enfatizou que não são todas as formas de culturas que permanecem estáticas e sem estabelecerem relações. O fato importante consiste em preocupar-se com a cultura na sua forma conceitual que

emprega os termos interculturalidade e multiculturalismo, ou seja, a cultura é dinâmica, cria e se recria. Neste sentido, haverá sempre diferenças culturais e transformações sociais, as quais são necessárias para o crescimento de uma sociedade.

Ribeiro (2006, p. 26) trouxe uma abordagem sobre o multiculturalismo no período de colonização do Brasil. Nela, os europeus portugueses ao entrarem em contato com a sociedade indígena agiram de forma devastadora, matando e escravizando os e as indígenas e suprimindo seus elementos culturais, como língua, religiosidade, rituais, alimentação, entre outros aspectos, subjogando e apagando seus conhecimentos tradicionais. A ação resultante do insucesso da escravidão de indígenas no Brasil resultou no tráfico de africanos para servirem de mão-de-obra escrava.

Com a abolição da escravidão, outros povos vieram para o Brasil, dentre os quais se destacam japoneses, alemães e italianos, dentre outros. Portanto, o Brasil que já era multicultural em relação aos povos indígenas que aqui habitavam, se tornou, desde seus princípios de colonização, uma miríade de povos e conseqüentemente, de diversas culturas. Esse processo se acirrou ao longo e após a 2ª guerra mundial, com a vinda de muitos europeus e, mais recentemente com o acolhimento a diversos povos devastados por guerras internas, como haitianos, sírios e diversos outros imigrantes de países da África e mesmo da América do Sul.

Esse fato histórico no qual o Brasil vem sendo construído, é considerado um fator importante, pois retrata a condição atual da escola. Encontra-se inserida no seio da sociedade. Neste sentido, essa escola não deverá ser convencionada como uma instituição monocultural e nem tampouco construir uma estrutura curricular fundamentada apenas nos aspectos e interesses da cultura e classe dominante.

Há, portanto, a necessidade de se reconhecer essa diversidade cultural e esse processo de reconhecimento recebe o nome de multiculturalismo. Do ponto de vista da terminologia do termo multiculturalismo, seu conceito torna-se polissêmico, mantendo-o sob a intervenção de uma grande classe de força política, em que há a descrição de um grande conjunto de caminhos e processo nunca acabados.

Conforme aborda Hall (2003, p. 52): “Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer

sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade ‘original’.”.

Existem diversas formas e abordagens de se pensar o multiculturalismo, conforme afirma Candau (2003, p. 18): “o multiculturalismo é, de um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro lado, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas.”.

Entretanto, ressalta-se a necessidade de se construir projetos que caminhem ao encontro de políticas educacionais públicas, que possibilitem o desenvolvimento de currículos fundamentados nas diversidades culturais. Dessa forma, surgem possibilidades de construção de uma sociedade mais harmoniosa, conforme ressaltou Candau (2008, p. 50): “Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros.”.

Além de ser necessário o estabelecimento de atitudes pedagógicas pautadas no multicultural, o mesmo é primordial à sociedade, pois a transforma: “A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.”.

A palavra cultura traz um caráter sentimental muito forte. Gomes (2003, p. 75) afirma que ao tomarmos essa palavra no sentido humano, ela corresponde intrinsecamente “às vivências concretas dos sujeitos às variabilidades de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

A cultura é um patrimônio intrínseco e incalculável. Ela se cria na medida em que há diferentes necessidades humanas. Nesse sentido, precisa evoluir ao invés de permanecer estática na história ou ser exclusivista. Deve haver possibilidades de ser socializada entre todos, pois conhecer a cultura do próximo permite perceber a forma progressiva que o pensamento humano proporciona sob os diferentes olhares do mundo. Sob esse aspecto, cada sujeito é uma cultura e cada cultura é um sujeito, conforme esclarece Geertz (1989, p. 61), “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito mais significativamente, sem cultura não haveria homens”.

Na visão científica da antropologia, o conceito de multiculturalismo “(...) contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma cultura possa se julgar superior a outra.”. (SILVA, 2010, p.86).

Deste modo, o multiculturalismo constitui um campo de ideias e ações contra-hegemônicas, e se configura como um importante instrumento de resistência e luta política. Nas palavras de Silva (2010, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados”.

Diante destas condições, surge a necessidade de se estabelecer conexão entre o poder público e as reivindicações políticas, as quais enfatizam que, do ponto de vista antropológico e cultural. Não há supremacia entre as diversas formas culturais, pois as supremacias estabelecidas em nossa sociedade surgiram das relações de dominação e poder.

Essas relações de dominação e poder se estabeleceram em diferentes momentos históricos. Tendo em vista o Brasil, é possível considerar a colonização territorial, sobretudo durante os períodos da expansão europeia nas navegações e cruzadas, um movimento de origem religiosa, que é em outras palavras, era um movimento de expansão e imposição da crença religiosa europeia e do apagamento de outras crenças e religiões, consideradas inferiores, uma das formas de dominação cultural.

Se adaptar, criar e transformar são características comuns e essenciais dos seres humanos, é algo que surge primeiro no interior do ser, é o pensamento, a vida que anseia por construir uma nova realidade que até então não existia. Agora existindo, deve fazer parte de um bem comum como expressão de cada individualidade, criado para ser observado e vivenciado.

Desta forma, as “(...) diferenças culturais seriam apenas manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua humanidade.”. (SILVA, 2010, p. 86).

Em contrapartida, os grupos culturais dominantes para se manterem no poder, se utilizam de influências mantidas em alguns setores da esfera pública, política e privada, para opor-se às manifestações e reivindicações dos grupos culturalmente oprimidos. Pois sentem-se abalados e fragilizados, ao ponto de não conseguirem exercer mais o controle social e

populacional através de suas culturas. Silva (2010, p. 89), argumenta que: “nos Estados Unidos, a posição multiculturalista tem sido ferozmente atacada por grupos conservadores e tradicionais.”.

Gomes (2003, p. 76) reforçou que a classe dominante, através do aparelho educacional, controla seu status e relação de poder a partir da homogeneização social e cultural, pois “Os sistemas de representação e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, uma certa homogeneidade.”.

Portanto, escola é espaço de educação, culturas, construção de aprendizagem, de socialização, de cidadania e de democracia, portanto, compete à escola “(...) a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura.”. (FORQUIN, 1993, p. 13).

4.4 – Princípio da educação na interculturalidade, multiculturalidade e cidadania

A educação pode ajudar as pessoas a se tornarem sujeitos de sua própria história, a superar as dificuldades e dar-lhes sentido para a vida, situá-las em um meio social para o exercício de sua cidadania, oferecendo-lhes repertório para o exercício da autonomia, aqui entendida numa concepção piagetiana. Como a capacidade de decidir entre o certo e o errado no campo moral e entre o verdadeiro e o falso, no campo intelectual. De acordo com Libâneo (2012, p. 133) “A educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra as superações das desigualdades e da exclusão social”.

Assim como a sociedade se transforma, cria e se recria acompanhando as constantes mudanças sociais, a educação também acompanha essa dinâmica natural da sociedade, eliminando ou enfatizando mais uma forma de ensino em relação às outras. Sobre isso, Libâneo (2012, p. 63) ressaltou que: “A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo”.

Neste contexto, as transformações sociais possibilitam aos culturalmente oprimidos, cobrar do poder público e dos governantes uma escola e uma educação ativa e plural, na qual, as diversas formas de conhecimentos caminhem ao lado da cultura dominante. A conquista

social vinda a partir da Lei 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a convocação dos grupos de coordenação, direção, professores e demais profissionais que atuam no ambiente escolar, a fim de se trabalhar com a pluralidade cultural. Permite a abertura de espaços voltados para a manifestação e valorização das diversidades e formas culturais, observando no currículo escolar uma maneira de mediar as diversidades e os conflitos nele gerados.

Desta forma, desenvolver e trabalhar um conhecimento diferente daquele que se encontra estruturado na matriz curricular dominante, ou um objeto de conhecimento diversificado, não altera a estrutura curricular básica à qual estabelece quais conhecimentos e conteúdos são necessários a aprendizagem discente. O incremento de uma forma de conhecimento cultural, não presente na estrutura curricular torna-o atrativo e chamativo do ponto de vista formativo. Pois visa um novo panorama que se descortina e enfatiza as diversidades e formas de conhecimentos que estão presente na história das civilizações e na sociedade. Desta forma, Candau (2002, p. 91), apresenta três abordagens possíveis, dentre as quais permitem:

Penetrar o currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas sem afetar sua estrutura básica [...] permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos, etc., provenientes de diferentes tradições culturais [...] desenvolver projetos e atividades que supunham envolvimento direto e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria-prática no que diz respeito à diversidade cultural.

Moreira (2001) enfatizou que as pessoas vivenciam e convivem em um mesmo cotidiano, mas cada pessoa possui o seu próprio cotidiano, o seu próprio meio de criar o cotidiano. Desta forma, ressaltou a necessidade de se considerar o cotidiano de cada aluno ao inseri-lo no ambiente escolar, pois a prática docente e a cultura escolar muitas vezes deixam escapar o conhecimento cultural do cotidiano dos alunos. Tornando-os submissos e reféns frente às relações de poder que se estabelecem nas estruturas curriculares e nas culturas das escolas, devido à forte presença dominante da cultura eurocêntrica, patriarcal, hetero-cis-normativa, racista e patriarcal frente ao conhecimento comum.

McLaren (1997) apresentou, conforme Oliveira e Sgarbi (2008), as questões que desencadeiam tensões e conflitos a partir de microalterações que constituem as diferenças no âmbito da educação. Para McLaren (1997) é necessário uma política de justificativa universal entre pluralidade cultural e as tensões existentes nesse campo. Desta forma pode-se observar que a educação é desafiada em todos os momentos, no aspecto de formação de cidadãos,

capazes de sentir o próximo e tornarem-se conscientes em perceber a necessidade de se relacionarem de forma democrática, solidária e humana.

Neste sentido, Candau (2002, p. 99) afirmou que a educação intercultural deve ser assunto geral e não focado apenas em uma disciplina específica, pois “A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais.”. Logo, a educação deve se adaptar às diversidades e conseqüentemente tecer uma crítica às questões de exclusão e marginalidade cultural, em todo âmbito da educação e do currículo. Desta maneira ressalta-se a necessidade de um currículo pós-crítico aberto ao diálogo e a todas as formas culturais oprimidas.

Streck & Moretti (2013, p. 53) chamaram a atenção para uma formação cidadã na qual nossa educação estaria inserida. Nesta concepção destaca-se a formação para uma cidadania atrelada para as relações de poder e submissão: “Entende-se que nossa educação parece estar presa ao seu destino de formar para a cidadania menor ou para a não cidadania, ou seja, esta como enredada como uma forma de cidadania subalterna.”.

Este fato resultou da imposição ao longo dos séculos de um padrão de submissão, fruto da colonização e da colonialidade do ser, do saber e do poder. Desta forma, deve-se evidenciar a necessidade de decolonizar o currículo escolar, pois de maneira intrínseca, este perpetua padrões de submissão, aos quais fomos impostos durante a formação da sociedade desde o período colonial.

Sendo assim, ressalta-se a colonização como uma forma de sustentação do poder econômico capitalista e a submissão a este por parte da sociedade. Levando à formação cidadã subalterna, conforme ressaltam Streck & Moretti (2013, p. 53): “A colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos.”.

4.5 – Interculturalidade e Currículo

A concepção de um currículo surge para estruturar uma forma de conhecimento, a partir de então, cumprir e atingir um objetivo. Geralmente, um currículo também promove o apoio a fim de suprir um déficit educacional, estimular e promover um aprendizado ou forma de conhecimento socialmente importante ou servir de interesse a algumas classes. Sobre tudo as classes dominantes (SILVA, 2010; SACRISTÁN 2013).

A partir disso, destaca-se a necessidade da presença de um currículo direcionado e preocupado em atender a interculturalização e as diferenças culturalmente produzidas e constituídas socialmente, as quais são perceptíveis e incontestáveis, em um mundo cada vez mais globalizado.

Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo segundo ressalta que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Assim sendo, entendemos o currículo como capaz de criar as possibilidades de atender culturalmente a um conjunto maior de pessoas, um currículo multicultural, determinado a extirpar os contrastes criados pelo próprio currículo colonial. Desta forma, o currículo aporta a prática da linguagem de uma educação direcionada às possibilidades de equidade e a observação crítica dos sistemas de hierarquias e relações opressivas, conforme abordado por Lopes (2013, p. 19):

Se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas, ao mesmo tempo em que conectam o *self* e o social (Asher, 2010). Propostas interculturais, por sua vez, problematizam a perspectiva de diversidade cultural que ainda prevalece no discurso multicultural.

4.6 – Considerações

Na perspectiva de entender e compreender a dinâmica cultural na sociedade após a Segunda Guerra, o multiculturalismo surgiu como um campo filosófico de estudos e debates a respeito da diversidade cultural e as formas de conhecimentos e culturas por elas produzidas. Nesta mesma vertente, o interculturalismo surgiu para explicar e responder como ocorrem os

processos de interculturação e as dinâmicas e transformações produzidas na sociedade a partir deste fenômeno.

Como espaço democrático e público, a escola faz parte de um campo social de constantes lutas e transformações, pois abriga a diversidade de culturas e possibilita o processo de interculturação. Nesse sentido, a educação poderá promover democraticamente o acesso a todas as formas de conhecimentos e valorização das culturas e diversidades, a fim de promover o processo de possibilidade de formação para a cidadania conforme requerem os documentos oficiais (currículos prescritos).

Considerando essa concepção, a mudança ocorrerá quando um currículo estruturado em uma perspectiva descolonial pós-crítica apresente a diversidade de conhecimentos e a importância que estes têm, para o desenvolvimento e crescimento da sociedade. A sociedade necessita dialogar com a pluralidade.

Candau (2008) e Moreira (2001) defendem a necessidade de se desenvolverem ações que possibilitem a inserção de temas culturais na estrutura curricular de nossas escolas, uma vez que a cultura está presente em todas as instâncias de nossa sociedade, ela cria e se recria. Dessa forma, o currículo também deve possibilitar formas de se criar e recriar conhecimentos, capazes de trazerem possibilidades de reflexão nos sujeitos, a fim de se formar cidadãos mais humanos e sensíveis às questões ao seu próximo.

Capítulo 5 – Astronomia Indígena Brasileira e a formação para a cidadania

5.1 – Astronomia Cultural

A (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, traz em 2002 a publicação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em um documento composto por 12 artigos, nele, destaca-se a afirmação da diversidade cultural como patrimônio universal humano e parte integrante dos direitos humanos.

Nesta ocasião, a UNESCO propõe a necessidade de uma formação humanizadora em uma sociedade cada vez mais diversificada culturalmente. Desta forma, como meio para se atingir esse objetivo a entidade reconhece que a escola e a educação são meios universais para se atingir essa formação e assim, a Unesco (2002, p. 6) ressaltou que os meios oficiais deverão “Fomentar, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas como a formação dos docentes”.

Por ser um país multicultural, o Brasil já estava muito à frente no que se refere à sensibilidade para a conscientização humana e cultural. Conforme elaboração proposta pela UNESCO, pois durante o ano de 1997 o Brasil torna público um documento intitulado de (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a). Onde há a orientações quanto aos aspectos da educação brasileira em todo o território Nacional, tendo a pluralidade cultural e o direito às diferenças como principal tema e foco das discussões sobre diversidade cultural.

Em outro momento, se percebe o grande obstáculo que há na educação básica no que tange a formação cultural e epistemológica na formação cidadã dos indivíduos. Conforme defende Jafelice (2015, p. 65), uma vez que “Cria-se, assim, na educação básica, uma lacuna permanente no que concerne à dimensão cultural-epistemológica na formação dos cidadãos, com graves implicações sociais para sua leitura, entendimento e acolhimento da multiculturalidade do país e do mundo”.

Leite e Hosoume (2007, p. 49) já apontavam a existência desta lacuna defendida por Jafelice (2015), ao trazer a fragilidade da dimensão acadêmica da formação docente no que diz respeito ao ensino da Astronomia. Desta forma, a dimensão epistemológica do ensino das diversidades culturais na Astronomia permanece estática, pois “no pensamento do professor (formado/graduado) do ensino fundamental II, nível para o qual os PCN’s indicam mais fortemente o ensino de conteúdos relativos à Astronomia, têm sido raros.”.

A implicação desse contexto deficitário que se apresenta na formação docente para o ensino da Astronomia e da Astronomia nas culturas contribui ainda mais para a falta de abordagem de uma ciência culturalmente diversificada. Nesse aspecto, torna-se cada vez mais distante a construção de uma sociedade consciente das diversidades de conhecimentos que possibilitaram o crescimento e evolução humana. Consequentemente, empobrece a leitura de mundo a partir da vivência e conhecimento cultural que cada sujeito traz em seu repertório de vida, sem a necessária ampliação de repertório que subsidie suas escolhas.

Caniato (1990, apud LINHARES e NASCIMENTO, 2009, p. 02) defende a importância e a necessidade da abordagem do ensino de Astronomia nas suas mais diversas modalidades, justificando que “ela é a mais antiga das ciências, nenhum outro conhecimento tem estado desde a antiguidade tão ligado ao desenvolvimento do pensamento humano, além de possuir o conteúdo altamente motivador exercendo um grande fascínio.”.

De acordo com o PCN e os PCN+, a Astronomia constitui importante tema de debate na sociedade, pois seus conhecimentos constituem um campo de atuação tanto científico quanto culturalmente histórico. Nesse sentido, os documentos oficiais sugerem o ensino da Astronomia como parte integrante do currículo da Educação Básica de todo o país, desta forma, a temática deverá ser inserida dentro do grande eixo Universo, Terra e Vida, e consequentemente em seus sub-eixos: “Terra e Sistema Solar”, “O Universo e sua Origem” e a “Compreensão Humana do Universo”. Diante desta concepção, as unidades temáticas de ensino propostas pelo PCN+ trazem diversas possibilidades de construção de conhecimentos como:

Conhecer as relações entre os movimentos da Terra, da Lua e do Sol para descrição de fenômenos astronômicos (duração do dia e da noite, estações do ano, fases da Lua, eclipses etc.); conhecer as teorias e modelos propostos para a origem, evolução e constituição do Universo, além das formas atuais para a sua investigação e os limites de seus resultados no sentido de ampliar sua visão de mundo; conhecer aspectos dos modelos explicativos da origem e constituição do Universo, segundo diferentes culturas, buscando semelhança e diferença em suas formulações; e identificar diferentes formas pelas quais os modelos explicativos do Universo influenciaram a cultura e a vida humana ao longo da história da humanidade e vice-versa. (BRASIL, 2002, p. 79)

Por ser um conhecimento de grande valor cultural e contribuir para a construção da sociedade e do reconhecimento dos diversos povos que formam a cultura brasileira, a Lei nº 11.645/2008 ressalta a importância e obrigatoriedade de incluir nas estruturas curriculares de educação básica de todo o país, temas e conteúdos programáticos referentes à “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, como ressalta o Artigo 26-A:

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas atribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Nova Redação).

5.2 – Etnoastronomia e Astronomia Cultural

Com relação às controvérsias sobre o uso do termo, Lima (2004) apontou que a palavra Etnoastronomia vem sendo utilizada/trabalhada desde a década de 1980, no que diz respeito às primeiras publicações com ênfase nessa área. Entretanto, quantitativamente, há relatos de trabalhos com datas anteriores, que compreendem o final dos anos 1870 e início do ano de 1900. No entanto, o termo Etnoastronomia vêm se tornando obsoleto também, conforme apontamento feito por Lima e Figuerôa (2010), ao ressaltar que os estudos em etnoastronomia forçosamente motivam “o enquadramento do ‘outro’ em uma visão de mundo que nós, ocidentais, temos.”

Desta forma, a etnoastronomia escolhe os conhecimentos de uma determinada etnia para evidenciá-la. Inevitavelmente, acaba-se por descartar outras formas de conhecimentos e como resultado, ocorre a marginalização das outras culturas e conhecimentos. A fim de minimizar essas ocorrências, Jafelice (2012, p. 2) defendeu o termo Astronomia Cultural.

O uso desse termo implica no fato da mesma não traçar recortes étnicos, nem tampouco evidenciar uma cultura em relação as outras. Ou seja, a Astronomia Cultural trabalha as formas culturais sem tecer recortes étnicos. Assim não há a superestima de uma cultura, logo a Astronomia Cultural “tenta trabalhar com a concepção holística, típica da visão de mundo integrada e interdependente que as culturas tradicionais têm.”

Quando tomamos para análise a palavra grega “etno”, a mesma leva-nos ao sentido de povos e grupos de pessoas que vivem em conjunto, enquanto a palavra etnia passou a ser usada por volta do século XX. Ao unirmos o prefixo etno + astronomia, a resultante Etnoastronomia, remete ao conceito de astronomia dos povos, das pessoas que vivem juntas, ou da astronomia de uma etnia etc., dado que, naturalmente, cada etnia possui sua cultura.

Jafelice (2009; 2010) enfatizou que o termo etnoastronomia é também uma palavra que possui forte proximidade com a Antropologia. Nesse sentido, podem-se realizar estudos e pesquisas com maior profundidade dentro das dimensões sociais do grupo, como cultura, sociedade, educação, ensino, tradições, conceituação biológica etc.

O referido autor complementa com uma reflexão da abordagem da Astronomia voltada para a vivência humana. Buscando equilibrar os termos e rompendo com os moldes acadêmicos, vislumbrando como possibilidades capazes promover diversas fontes de pensamentos. Assim, busca-se apoio na Astronomia para se obter um conjunto de valores culturais e ambientais.

Nessa perspectiva, criam-se possibilidades de um ensino direcionado para os sentidos e as emoções, que fazem parte das manifestações culturais dos diversos sujeitos, sem separar com rigor, as leis físicas que governam o Universo e a natureza. Nesse sentido, Jafelice (2009, p. 32) indicou que a “astronomia’ implica a opção da cultura ocidental por uma forma de enxergar as coisas, uma que acredita que é possível separar **sujeito de objeto** – e, portanto, estudar este de modo independente daquele – e que existem leis (físicas) **universais.**” (grifos do autor).

Por ser a Astronomia uma ciência cercada de mistérios, seus conhecimentos científicos acadêmicos e étnicos culturais podem ser abordados nas mais diversas modalidades de ensino. Pois, conforme ressaltam Dias e Rita (2008, p. 55): “Os assuntos referentes à Astronomia chamam a atenção das pessoas em qualquer faixa etária.”.

Diante destas perspectivas, desenvolver propostas didáticas que resgatam as diversas formas de conhecimentos que as diversas culturas humanas desenvolveram sobre o que nós chamamos de céu, torna a Astronomia uma prática de estudo cada vez mais prazerosa e de engajamento entre os sujeitos.

No entanto, conforme ressalta Freire (1977) deve-se ter todo cuidado ao tratar e trabalhar os conhecimentos culturais em sala de aula, ao recriá-los nesse espaço público. Pois um ensino crítico não deve ser de forma alguma visto como receitas prontas para serem trabalhadas, e sim, como sugestões a serem observadas pelos professores. Possibilitando a participação e o acesso ao conhecimento por todos os envolvidos através da adaptação de materiais que serão utilizados em salas de aulas. Nesta mesma perspectiva, Jafelice (2015, p. 66) defendeu que:

Ao fazer as adaptações, é importante ter em mente o objetivo central da presente proposta: *a humanização do ensino por meio da vivência pessoal e comunitária daquelas atividades* – cuja efetividade requer participação ativa de quem as organiza.

Por outro lado, devido à dimensão que o termo humanização aborda, torna-se necessário autenticar e reconhecer a capacidade humanística da Astronomia Cultural. A mesma trabalha questões espirituais, místicas, religiosas, dentre outras, que por força do caráter dual do euroconhecimento, foram desvalorizadas, desmerecidas e levadas às margens da aceitação, ressignificando-as como não sérias e não válidas, conforme aborda Jafelice (2010, p. 248):

É importante explicitarmos que o significado do termo *humanístico* na presente linha de trabalho é o mais amplo possível, e não apenas o significado secular que foi se instalando (e enrijecendo) ao longo de vários séculos, no qual aspectos místicos, espirituais e religiosos autênticos não são reconhecidos como válidos, verdadeiros ou dignos de atenção séria e erudita.

Ao moldar os discursos e narrativas convenientes, a cultura dominante impôs uma divisão de classes na sociedade, a fim de excluir e marginalizar a diversidade humana com base na cultura. Nesta mesma perspectiva, Jafelice (2010, p. 248) ressaltou que: “A cultura dominante compartimenta os saberes e amolda os discursos convenientes.”.

Diante deste aspecto, a proposta que se apresenta compartilha as formas de conhecimentos culturais que socialmente nos foram retiradas, através de diversas narrativas construídas pela cultura dominante. Pois além de ser um conhecimento que desenvolve a capacidade humanística, os temas ligados à Astronomia Cultural possibilitam o desenvolvimento da sensibilização às questões do seu próximo e as características de formação para a cidadania.

Dada a magnitude das consequências da dominação sócio-culturais impostas pela classe dominante, os reflexos são observados nas formas como se apresentam as estruturas curriculares a partir do conhecimento por elas impostos. O reflexo na educação e nos sistemas de ensino e formas de aprendizagem acabam levando muitos professores de ensino das áreas das ciências a perpetuar as ideologias e a marginalização da diversidade de conhecimentos, e naturalmente, “(...) o fosso entre as duas culturas, humanística e científica, foi aumentando e se aprofundando cada vez mais.” (JAFELICE, 2010, p. 248).

No entanto, o autor ainda reforça e conclui que essa distorção na prática docente é algo a ser repensado, para de se estruturar uma formação acadêmica que traga possibilidades de diálogos entre conhecimento acadêmico e conhecimento cultural. Assim, “Para o professor de

ciências, em particular, esse fosso leva a graves distorções e lacunas, pois ele não recebe a formação adequada em ciências humanas e artes que necessitaria para seu competente desempenho profissional.” (JAFELICE, 2010, p. 248).

Ao desenvolver práticas pedagógicas com a diversidade cultural, Jafelice (2013) suscitou significação a esse termo durante abordagens didáticas em ensino de Astronomia. Nelas, o autor cria concepções e entendimento de como outras culturas, do passado ou do presente, se relacionam com as diversas concepções de céu. Para os índios brasileiros, configuravam um guia de conduta social, pois no céu estavam todas as informações que precisavam pra sobreviver.

Além disso, o autor defende que as abordagens da Astronomia Cultural nas práticas didáticas possuem um forte caráter de engajamento e interação entre os envolvidos, pois a Astronomia cultural cuida de fatos sociais e culturais, não importando se os mesmos forem antropológicos, sociais ou históricos.

Portanto, ressalta-se a Astronomia Cultural como um campo de conhecimento com grandes possibilidades de despertar o diálogo entre os diversos sujeitos e contribuir para a formação do senso crítico e da cidadania. No entanto, como nos adverte Jafelice (2010, p.249), “É importante, neste sentido, que desenvolvamos *vivências* para um apropriado encaminhamento dos temas em sala de aula.”.

5.3 – Astronomia Cultural e a formação para a cidadania

O exercício da cidadania crítica, ativa e participativa compreende uma totalidade de características, sobretudo de um cidadão, conhecedor de seus deveres, de seus direitos políticos e sociais, aí incluídos o direito à diferença, à diversidade e à pluralidade cultural. Jafelice (2010) destacou diversas características, que perpassam uma formação cidadã comum. De acordo com o autor, necessita ser complementada com as características de humanização, indo além do exercício dos direitos políticos.

Exceder o exercício dos direitos políticos implica em assegurar formação cidadã direcionada para ao acolhimento e à sensibilidade ao próximo. Portanto, ética, respeitando a diversidade de conhecimentos e saberes e constrói laços de relacionamentos, dentre outras características, garantindo assim, uma formação humanizadora. Desta forma, a Astronomia Cultural, constitui nela própria uma forma de conhecimento transformador, o qual não exclui e não reproduz os interesses de uma classe dominante.

(JAFELICE, 2010, p. 254, 255) traz um conjunto de quadros comparativos, nos quais evidencia as possibilidades de formação científica comum ou habitual em relação à formação científica humanizadora.

Educação científica habitual

Educação científica holística

Cidadão “crítico” no sentido de ser capaz de responder a um mundo moderno fundamentado na ciência e na tecnologia, segundo uma visão convencional de especializações e amparada na racionalidade cognitivo-instrumental.	Cidadão crítico e com competência emocional (e não apenas intelectual) de perceber e pensar o todo sistemicamente e responder às expectativas contemporâneas desde uma perspectiva ecológica e pela adoção de outras racionalidades próprias do humano.
Está implícita sua formação para inserção no mundo como ele está (por exemplo, com uma globalização regida por leis de mercado e os valores e exclusões inevitáveis daí decorrentes).	Pressupõe outro modelo de globalização, de valores associados – incluindo a não aceitação de exclusões como uma inevitabilidade e o acolhimento de diversidades, entre outros – e de consequente inserção do cidadão no mundo.
Ciência separada das humanidades.	Visão integradora das artes, humanidades e ciências naturais.
Visa educar basicamente a razão	Atributos não racionais precisam ser educados tanto quanto, ou mais, que a razão (não para desequilibrar para o outro lado, mas para compensar o grande desequilíbrio atual).
Ciência é apresentada (mais ou menos implicitamente) como o caminho para se obter o conhecimento válido.	Reconhece como válidas outras formas de construção de conhecimento que não apenas a científica tradicional.

Quadro 4 (JAFELICE, 2010, p. 254, 255)

Educação astronômica habitual

Educação astronômica antropológica

A imagem pela imagem, vazia; apelo visual (profusão de imagens que seduzem, mas, no fundo, nada acrescentam).	Ênfase no que há de <i>significativo</i> por trás dos processos e projeções psicológicos (<i>humanos</i>) associados àquelas imagens.
Enfatiza nosso lugar no universo (<i>fisicamente</i> falando)	Estimula a percepção do lugar do universo em nós (<i>simbolicamente</i> falando*)
Bordão recorrente: o jovem não se interessa por ciência.	Cuidado para com o fato de que o natural é o ser humano procurar sentido maior em tudo em que se envolve.
A abóbada celeste é esférica; etc., etc., etc.	O céu não é único; há tantos céus quantas culturas humanas.
Astrologia: grande bobagem e perigo; exemplo do mal pensar; ramo equivocado das origens históricas da astronomia.	Astrologia: pensamento analógico, essencial para nosso êxito como espécie e relevante até hoje para construirmos sentidos; unidade cósmica; ricos conteúdos simbólicos e processos psíquicos envolvidos.
Alquimia; idem (química)	Alquimia: idem
Aquilo que contribuiu direta ou indiretamente para a moderna astronomia ocidental serve, caso contrário é pitoresco ou curiosidade para quem tem tempo para perder ou se distrair com essas coisas.	Aquilo que não contribuiu diretamente para a moderna astronomia ocidental é mais um exemplo da diversidade de formas culturais, epistemologias e possibilidades criativas humanas fundamentais.

Quadro 5 (JAFELICE, 2010, p. 254, 255)

Por se tratar de um tema que resgata as relações sentimentais humanas com a natureza, o diálogo construído e articulado através da Astronomia cultural desperta relações puramente humanas. Nas quais valores, sentimentos, ideias, anseios e descobertas contribuem para o equilíbrio humano com o seu próximo e conseqüentemente, com ele mesmo. Nesta mesma perspectiva, (LIMA *et. al.*, 2013, p. 98) defendem que “a astronomia cultural se refere aos saberes, práticas e teorias elaboradas por qualquer sociedade, ou cultura, a respeito das relações céu-terra e o que disso decorre nas dinâmicas culturais e representações sobre o mundo.”.

Jafelice (2002) e Costa (2005) descrevem diversas características e qualidades com a qual a Astronomia cultural trabalha, pois na sua concepção histórica e antropológica, ela possibilita compreender o processo de evolução do mundo a partir do olhar holístico, espiritual, sentimental, de valorização humana e da natureza, além de contribuir para uma formação cidadã intercultural.

De acordo com Barros (2004), Bernardes e Santos (2008), Zanatti e Siqueira (2012), por ser um conhecimento intercultural, a Astronomia Cultural quando inserida em uma abordagem didática pedagógica interdisciplinar, garante maior agregação entre as diversas áreas do conhecimento tais como Física, Biologia, Matemática, Química, Filosofia e Arte, dentre outras. Bernardes e Santos (2008). Defendem que há um incremento positivo ao aprendizado de estudantes quando tem contato com temas de Astronomia Cultural e, neste sentido, suas pesquisas revelam que houve melhora na aprendizagem tornando-a mais significativa no que diz respeito à percepção e ao estímulo aos temas envolvendo conhecimento científico.

Outros resultados apontados por Bernardes e Santos (2008), e por Jafelice (2010), dizem respeito à melhoria do aprendizado de estudantes dos ciclos iniciais de ensino (fundamental I e II) e aos estudantes do ensino médio. Dentre eles, destacam-se o potencial humanizador, a socialização, a produção de textos e o interesse pela ciência e pelos conhecimentos em Astronomia. Entretanto, o termo Cultural pode ser muito amplo e bem significativo, pois a cultura é parte integrante e essencial da humanidade. Dessa forma, conforme ressaltam as autoras, se for bem problematizada, há a possibilidade em aproximá-la da realidade cultural da América do Sul. E assim produzir e construir diversas expressões de conhecimentos direcionadas ao âmbito educacional.

Defendemos a necessidade de se criar uma nova abordagem da ciência com um viés humano e espiritual. Ou seja, despertar um sentimento interior nos sujeitos de valor à natureza e ao ser humano, com possibilidades de formar um cidadão consciente destes valores, conforme aborda Jafelice (2010, p. 249). Ao afirmar que a nossa ciência enquanto cultura “se tornou uma cultura cientificista, que compartimenta e exclui o ser humano do assunto, e quando o inclui o faz com o viés exteriorizado e tecnicista com que faz tudo, não sendo bem-sucedida em tal inclusão”. Contudo, o autor ainda ressalta que a Astronomia Cultural trabalha a cultura humana, sem traçar ideologias e preconceitos sobre crenças e valores:

Hoje, se se quer abordar astronomia – ou melhor, uma relação autêntica com os “céus” – desde uma perspectiva antropológica, que englobe elementos que desde sempre estiveram naturalmente contemplados pelo que se entendia por astronomia – como conteúdos típicos de história, filosofia, religião etc. -, então convém deixar claro que se está interessado em *astronomia cultural*.

A Astronomia Cultural procura resgatar as vivências ancestrais e culturais que os sujeitos tinham com os céus. Nesta perspectiva, sua abordagem didática e pedagógica possibilita um ensino direcionado para as características humanas e culturais, trilhando percursos para resgatar o sujeito para uma completa integração com o ambiente e com o universo. Procurando integrá-lo consigo mesmo e com os demais sujeitos que formam a sociedade, conforme defendem Bueno *et al* (2019, p. 38):

A astronomia cultural pode contribuir para a valorização da cultura e dos saberes socialmente construídos na vivência em comunidade, especialmente dos diversos grupos indígenas existentes no Brasil. Essa relação multicultural pode agregar novos saberes e contribuir para a valorização da diversidade cultural brasileira. Ao conhecer a cultura do outro, incentiva-se o estabelecimento de uma relação de respeito, colaborando para o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais que estão ligados ao viver em comunidade.

Contudo, ainda evidenciamos o empenho que deve ser feito para empreender o conhecimento astronômico cultural em níveis de formação docente e na educação básica, “Assim como a Astronomia Cultural ainda está ausente na formação dos profissionais em ciência astronômica, ela também é lacuna na formação cidadã, na educação básica da população.” (JAFELICE, 2012, p. 3). No entanto, permanecer ausente e estático frente as diversas possibilidades e potencialidade para uma formação científica cidadã intercultural, aumentará cada vez mais o abismo social em que vivemos, tornando cada vez mais distante uma educação direcionada a todos. Assim sendo: “Se a primeira omissão não se justifica, esta última é muito mais grave e séria, pois limita e enviesada a formação das crianças e jovens e distorce o olhar da sociedade como um todo sobre o assunto.” (JAFELICE, 2012, p. 3).

5.4 – Astronomia Indígena Brasileira

A Astronomia Indígena Brasileira (AIB) compreende uma grande e significativa expressão de linguagens e códigos culturais. Neles, estão presentes conhecimentos sobre a natureza, o céu, a sociedade e a humanidade. Desta forma, estas expressões de conhecimentos trabalhadas em uma abordagem curricular pós-crítica trazem as possibilidades de formar um cidadão intercultural, crítico, atuante, humanamente sensível e compreensivo às questões sociais, pois os valores presentes na Astronomia Indígena Brasileira contribuem para a ampliação da autoestima e outras características emocionais. Logo, por ser um conhecimento motivador, Afonso (2009, p. 04) denotou que “Devemos ressaltar o valor pedagógico do ensino da astronomia indígena para os alunos do ensino fundamental e médio de todo Brasil.”.

Por ser um conhecimento com diversas possibilidades de utilização, o contato com temas de Astronomia Indígena Brasileira possibilita vislumbrar o mundo com outro olhar, de maneira diversificada, permite o estabelecimento de inter-relações humanas e com a natureza. Nesta mesma perspectiva, Araújo (2014, p. 21) defendeu a necessidade de ter um ensino com abordagem de temas de Astronomia Indígena Brasileira, pois, “O ensino de AIB é importante para garantir a popularização dos conhecimentos astronômicos em um ambiente escolar, possibilitando aos estudantes uma melhor compreensão do mundo e da cultura à qual estão inseridos”.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de uma educação alicerçada na pluralidade de conhecimentos e construção de valores humanos e respeito à diversidade e à natureza. Na qual a Astronomia Indígena Brasileira atua como um fio condutor para as diversas possibilidades por ela realizadas. Desta maneira, “(...) precisamos de um novo modelo de ensino nas escolas e, principalmente, um novo modelo de Educação.” (JAFELICE, 2010, p. 98).

Ao associar a abrangência da Astronomia Indígena Brasileira com o campo afetivo e cognitivo, os conhecimentos dela provenientes criam possibilidades de “(...) propiciar aos alunos oportunidades de vivências psico-cognitivas únicas e favorecer uma melhor ligação entre as culturas humanística e científica.”. (JAFELICE, 2002, p. 01).

Fundamentada através dos conhecimentos tradicionais, da cultura e do cotidiano social das diversas tribos indígenas do Brasil, a Astronomia Indígena Brasileira ressaltou as relações comuns que os índios mantinham com a natureza e o céu. Na medida em que todas as ações

seriam tomadas de acordo com a leitura e interpretação dos fenômenos naturais entre céu e Terra.

Desta forma, o comportamento da fauna e flora terrestre eram descritos com o surgimento de estrelas, constelações e as relações dessas com a pesca, a caça, o plantio, a colheita e outras necessidades sociais. Posto isto, o trabalho cognitivo e catalográfico, possibilitou aos indígenas desenvolverem e formarem uma coletânea de grande valor e riqueza para toda humanidade, conforme descreve Jafelice (2010).

Além do conhecimento das posições dos astros no céu, as atividades cotidianas dos índios brasileiros eram diversificadas, pois possuíam grandes habilidades físicas e motora para lidarem com as mais diversas situações que se apresentavam na dinâmica dos trabalhos desenvolvidos. Desde a construção de cabanas, movimentação e transporte de objetos, lançamento de objetos, comportamento dos fenômenos físicos e químicos da natureza, como a propagação da luz por exemplo, o uso de mistura de ervas para produção de remédios além de serem “(...) detentores de um complexo acervo patrimonial, notadamente no campo mítico-teológico e astronômico.” (BORGES, 2015, p. 105).

Assim como nas demais sociedades tribais e antigas, todo o conhecimento indígena brasileiro foi construído, sustentado, organizado e transmitido a partir das relações míticas que se tinha com o céu, Terra e natureza. Desta forma, todos os fenômenos naturais e sociais tinham sua representação, sentido e significado no mundo espiritual e teológico, conforme destaca Borges (2015, p. 108):

Em relação à historicidade, ou seja, quanto aos fundamentos culturais e ideológicos que sustentam e justificam modo de ser desse povo (em língua guarani nhandereko – ‘nosso modo de ser/existir’) – e pelo qual eles se representam a si mesmos e aos demais -, deve ser levado em conta que, como em geral acontece nas sociedades indígenas e, em particular, na dos Guarani Mbyá, o processo enunciativo, a produção, transmissão e manutenção de saberes, de organização e regras sociais, e igualmente dos processos e formas produtivos, se realizam prioritariamente no domínio do mito.

Com uma Astronomia fundamentada no mito e em elementos da natureza, os índios brasileiros desenvolveram lendas que explicam e justificam os fenômenos celestes e terrestres. Dessa forma a riqueza cultural não se torna restrita apenas às imagens, representações e concepções de figuras da flora e da fauna. Há também uma forte narrativa textual própria explicando a origem da Terra, do Sol, das Estrelas e de todos os elementos da natureza humana e extra-humana, conforme ressalta Borges (2015, p. 113): “Todo mito

(*mythos*) se manifesta em palavra e o princípio do mito é a palavra relatada e inscrita em uma história.”.

Nessa perspectiva, o autor enfatiza a importância que a abordagem histórica e filosófica, estabelece significação humana como parte de um processo de identificação de sua ancestralidade e as contribuições destas para a sociedade. “Portanto, enunciar (narrar e renarrar) um mito significa recobrir de sentidos os enunciados sobre a razão de ser do mundo, pois a sua enunciação funda história e identificação.” (BORGES, 2015, p. 113).

Jafelice (2009) estabeleceu inter-relação entre a Astronomia tradicional acadêmica e a Astronomia Indígena Brasileira. Na Astronomia tradicional acadêmica, se desenvolveu a justificativa de uma ciência centrada através do formalismo matemático, que não traz significação aos sujeitos. Cujas cultura e filosofia evidenciam a construção de uma narrativa de aceitação a partir do formalismo científico matemático, ao invés do mito.

Entretanto, a Astronomia acadêmica historicamente também se assentou culturalmente em um universo mitológico que representam os céus. Desta forma, o que difere a aceitação entre Astronomia tradicional acadêmica como culturalmente verdadeira, da Astronomia praticada pelas sociedades indígenas, é a imposição de um arbitrário cultural dominante em termos astronômicos, incluindo a simbologia e a linguagem por ela estabelecida. Elementos estes que ressaltam os valores de uma que diferem do cotidiano dos demais sujeitos.

Desta maneira, a ciência acadêmica responsável por pesquisar e difundir o pensamento científico construído pela humanidade, geralmente o divulga através de representações estereotipadas do conhecimento europeu masculino. Marginalizando as contribuições de mulheres e da pluralidade étnica e cultural, as quais em conjunto, contribuíram para a construção e desenvolvimento de toda a sociedade.

Romper com as representações dominantes de cultura não significa marginalizá-las. A manifestação que se faz necessária é a ampliação do repertório cultural e de conhecimentos que trazem as diversas maneiras de observar, expressar e explicar o mundo. Em outras palavras, é acrescentar objetos de conhecimento e trazer a expressão cultural da pluralidade e as possibilidades de uma educação representativa da diversidade cultural através de um repertório maior de conhecimentos para serem estudados, discutidos e pesquisados. Pois de acordo com Jafelice (2009, 2010), olhar o céu sob as diferentes e diversas representações

culturais permite que o indivíduo alcance a sua humanidade e a possibilidade de uma formação cidadã intercultural, crítica e consciente das diferenças que compõe o ambiente social.

Afonso (2009) resgatou e apresentou a Cultura Indígena Brasileira sob o olhar das riquezas que estão presentes na biodiversidade e as diversas representações da fauna brasileira nos céus dos índios, os quais se encontram distribuídos em todo o território brasileiro. O autor traz o contexto histórico social das populações indígenas e as diversas artes por elas desenvolvidas.

Há uma série de exemplos acerca disso destacado pelo autor. As pinturas rupestres contendo imagens do Sol e da Lua, cotidiano social, colheita, pesca e, sobretudo, um conhecimento físico do céu, no qual os índios relatam o movimento aparente do mesmo se utilizando do “Sol para determinar, o meio dia solar, os pontos cardeais e as estações do ano utilizando o *Gnômon*, que consiste de uma haste cravada verticalmente no solo, da qual se observa a sombra projetada pelo Sol, sobre um terreno horizontal.” (AFONSO, 2009, p. 2).

Diferente do conhecimento mitológico ocidental, que constam as estrelas, constelações zodiacais e caminho do Sol (eclíptica), nas constelações indígenas, o conhecimento torna-se mais amplo, pois ocorre também a incrementação de outros saberes, tais como a visualização das nebulosas planetárias que compõem as imagens que formam as constelações representando os animais no céu. A faixa da via láctea conhecida pelos indígenas como “Caminho da Anta” ou “Morada dos Deuses”. Justamente nessa região, encontram-se a maior parte das constelações indígenas, que catalogadas constam um número superior a cem constelações evidenciadas por esse conhecimento. O qual é retratado por diversos autores como conhecimento tradicional.

Partindo das necessidades humanas e sociais, os indígenas desenvolveram um profundo conhecimento ao estabelecerem relações de ocorrências de fenômenos terrestres naturais ao observarem o Sol, a Lua, e as posições das estrelas no decorrer do ano. Como exemplo, uma das observações levantadas pelo conhecimento indígena, refere-se ao período de ocorrência de maior infestação de mosquitos causadores de diversas enfermidades, determina com boa margem de precisão o período de infestações por mosquitos, para combatê-los com antecedência. Isto por sua vez, reduz gastos com remédios, internações e outros tratamentos mais complexos, conforme ressalta Afonso (2009, p. 3): “A incidência de mosquitos também é muito maior na lua cheia do que na lua nova. Esse fato pode ajudar a

combater o mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, pois é muito mais eficaz dedetizar perto da lua cheia.”.

Afonso (2006, p. 48) destacou a necessidade de resgatar o conhecimento da Astronomia Indígena, uma vez que dela procede toda riqueza cultural e explicação dos mais variados fenômenos naturais, pois “A observação do céu sempre esteve na base do conhecimento de todas as sociedades do passado, submetidas em conjunto ao desdobramento cíclico de fenômenos como o dia e a noite, as fases da Lua e as estações do ano.”.

As riquezas de conhecimentos produzidos pela cultura indígena incluem; além da biodiversidade, explicação dos fenômenos das Marés, o Sol e os pontos cardeais, eclipses, crateras lunares, constelações na via láctea, a observação do horário através do Cruzeiro do Sul, as Plêiades e sua relação com os períodos de chuvas após o dia dez do mês de Novembro, a constelação da ursa e do homem velho, dentre outras.

Com base na grande diversidade de conhecimentos e informações sobre a Astronomia Indígena Brasileira, o resgate e utilização destes saberes, além de valorizar a cultura das civilizações tradicionais, traz a possibilidade de serem desenvolvidos materiais didáticos para serem utilizados em salas de aulas. Contribuindo assim, para a construção de conhecimento nos diversos níveis de ensino e, sobretudo, coloca em evidência um campo bastante amplo de pesquisa acadêmica, não só na área da educação, mas na antropologia, astronomia, medicina, farmácia e nutrição, dentre outras áreas de conhecimento.

Toda a catalogação das diversidades de conhecimentos desenvolvidos pelas sociedades indígenas brasileiras que estão a nossa disposição nos dias de hoje, só foram possíveis graças às constantes pesquisas que são feitas nessas áreas. Pois conforme defende Lima (2004, p. 175) “Existe no Brasil um grande número de livros, crônicas, relatos e outros documentos históricos de viajantes, colonizadores, missionários, naturalistas, antropólogos e militares que estiveram em contato com os povos nativos desde a chegada dos portugueses.”.

O resgate de documentos que narram à vida dos índios brasileiros a partir de lendas, mitos, costumes, cultura e Astronomia, configura um resgate histórico cultural que precisa ser preservado e divulgado. Pois diversos são os acontecimentos que podem levar uma civilização a uma perda cultural e conseqüentemente a perda da identidade. Dentre esses fatos podemos citar o processo de colonização e colonialidade e a imposição cultural por parte dos colonizadores, dentre outros fatores defendidos por Ortiz (2014, p. 9):

Atualmente, com o processo de aculturação e a crescente urbanização da população indígena no país, visto que há muitos vivendo fora dos aldeamentos, ou em aldeamentos muito próximos aos centros urbanos, evidencia-se a legítima preocupação com a preservação da identidade cultural destes povos.

Neste sentido, a fim de preservar a identidade e a memória cultural do país, ressaltamos a necessidade de abordagem de temas de Astronomia Indígena nas escolas, sob as diversas áreas das ciências e, mais que isso, sua utilização reflete a luta contra a marginalização da história, do conhecimento e da identidade. Nesse sentido, Jafelice (2002, p. 1) sugere que: “assuntos como antropologia, mitologia comparada, folclore e história das crenças humanas deveriam inspirar objetivos, conteúdos, metodologias e práticas” para a formação cidadã intercultural e construção de uma educação acolhedora das diversidades.

Com base nessas expectativas, Araújo (2014) ressaltou a possibilidade de tecer diálogos entre tópicos de Astronomia Indígena Brasileira e conteúdos da disciplina de Física do primeiro ano do ensino médio. A princípio, o autor estabelece através da educação dialógica de Paulo Freire, a problematização coletiva do saber e o conhecimento prévio dos educandos, no que tange à utilização de elementos culturais extraídos de mitos, lendas e imagens de constelações indígenas.

No entanto, o autor apresentou que: “(...) o que se colhe nos relatos mitológicos não são precisamente conhecimentos astronômicos dos grupos indígenas enquanto tais. Os mitos astronômicos, por sua própria natureza, incorporam ideias e concepções relativas à Astronomia.”. (ARAÚJO, 2014, p. 167) *apud* (LEOPOLDI, 1990).

O céu constitui por si só um laboratório natural aberto e comum a todas as civilizações. Sua leitura, interpretação e visualização trazem a possibilidade de viajarmos no tempo e no espaço e nesse aspecto, cada sujeito fará a leitura e interpretação cultural da esfera celeste, pois “(...) são diversas as maneiras de observar o céu, interpretá-lo, classificá-lo, nomeá-lo e seu conhecimento é sem dúvida um elemento importantíssimo para o desenvolvimento” do imaginário e as possibilidades de construção das diversas concepções históricas de mundo. (ARAÚJO, 2014, p. 61).

Neste sentido, Mariuzzo (2012, p. 61) ressalta que:

Ao contrário da astronomia convencional, uma ciência exata e essencialmente teórica, a astronomia indígena utiliza métodos empíricos, relacionando o movimento do Sol, da Lua e das constelações com eventos meteorológicos que acontecem ao longo do ano, com períodos de chuva e estiagem, de calor ou de frio.

Assim sendo, os conhecimentos de Astronomia Indígena Brasileira podem ser trabalhados em aulas de Astronomia acadêmica e em outras áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza e Física por exemplo. No entanto, cada conhecimento abordado não deverá ser apresentado como uma simples curiosidade a ser observada em poucos minutos. Esse conhecimento deverá fazer sentido, ser transformador e questionador, pois as relações entre céu e Terra expressam para os índios as coisas que existem no céu e também na Terra. Dessa forma, se “(...) fosse possível olharmos para o céu a partir de diferentes referenciais culturais e/ou teóricos, o que veríamos?” Veríamos uma Terra formada por diversas etnias, diversos conhecimentos, e um mundo mais, humano e multicultural. (ARAÚJO, 2014, p. 61)

5.5 – Considerações

Evidenciou-se na Astronomia um campo temático de conhecimento com grandes possibilidades de despertar interesse e ativar o senso imaginativo, a respeito dos diversos fenômenos que ocorrem no céu. Diante dessa possibilidade, torna-se possível e quiçá desejável apoiar-se na grande área Universo, Terra e Vida e na subárea da Astronomia, para o desenvolvimento e construção de conhecimento sobre a diversidade de olhares. E interpretações do céu a partir da Astronomia cultural e seu aporte multicultural.

Diante desta perspectiva, buscamos nas formas de conhecimentos presentes na Astronomia Indígena Brasileira, a potencialidade de construção de um caminho para uma formação cidadã intercultural, crítica, ativa, científica e humana, da qual decorre a constituição de uma sociedade diversificada sob o ponto de vista cultural.

Nesta concepção, trabalhar a Astronomia cultural no campo de ação do currículo escolar pode criar aproximações entre conhecimento, saber e sujeito, conforme prescreve a teoria curricular pós-crítica. A qual propõe diálogo entre as diversas formas de conhecimentos culturais, interpretados como elementos mediadores e formativos a partir do conhecimento do céu constituído através da Astronomia Indígena Brasileira.

Assim, busca-se despertar nos sujeitos uma forma de estabelecer e criar contatos capazes de produzir relacionamentos de reconhecimentos das diversidades. Observar o outro a partir de si próprio, construindo novos conhecimentos humanos e científicos a partir do contato com o próximo, necessários ao convívio social moderno.

Capítulo 6 – Consideração Final

Neste projeto de pesquisa almejou-se refletir sobre Astronomia Indígena Brasileira como potencial objeto de conhecimento na formação cidadã. Para isso, mostrou-se necessário delimitar inicialmente os conceitos de cidadania, currículo e Astronomia Cultural para, dialogando com eles, propor a Astronomia Indígena Brasileira como objeto de conhecimento que favoreça práticas pedagógicas multiculturais no ensino de Física.

O conceito de cidadania foi investigado como proposto por Ribeiro (2002), sob um olhar histórico, pedagógico e político. No qual se criam conexões entre cidadania, educação e a vida para o mundo do trabalho na sociedade contemporânea.

O termo cidadania foi criado para discriminar, diferenciar, separar ou mesmo excluir os menos favorecidos e definir uma classe ou um grupo de pessoas, atribuindo a estas, as possibilidades de usufruir poderes e tomar decisões nas sociedades em que viviam, constituindo em “(...) uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar, e garantir os privilégios de uma minoria.” (PINSKY, 2012, p. 144).

A hipótese de cidadania que se tem no tempo presente, traduz muitos séculos de lutas e conquistas sociais e difere bastante daquela utilizada no passado histórico, cercada por exclusão e marginalização social de pessoas escravizadas, mulheres, negros e negras, indígenas, estrangeiros e estrangeiras e etc. Assumir cidadania como um processo de inclusão total é uma leitura contemporânea. (PINSKY, 2012, p. 143).

A cidadania como se conhece hoje, passou por um momento histórico, deixando de ser restrita a uma classe social e tomando um corpo mais significativo, no que tange abranger maior quantidade de classes sociais e sujeitos. Conforme ressaltou Cury (2007) ao mencionar a Revolução Burguesa (séc. XVII) como um importante marco de reconhecimento do ser humano, portador de direitos no sentido inalienável e único como a vida e a liberdade, diferindo da forma grega de pensar a cidadania. A qual era tida como um conjunto de princípios e ideias (doutrina) associadas a um pequeno grupo de cidadãos (homens gregos com poder de decisão).

Neste mesmo sentido, Chelius (2009) destacou a Revolução Francesa (Séc. XVIII), como uma forma de ampliar a noção sobre cidadania, determinando uma nova concepção política, agora fundamentada no indivíduo. O qual é identificado pelas lutas contra a exclusão, contra a marginalização e pela igualdade de direitos, pelo menos nos termos da lei. Apontou

que “Ao ir se politizando [as massas] iniciaram um processo de protesto contra a cidadania de segunda categoria, exigindo participarem e ser incluídos em termos de igualdade na comunidade política do Estado Nacional” (CHELIUS, 2009, p. 40).

Dentro de um referencial freireano, foi possível estabelecer uma intrínseca relação entre educação e cidadania, a partir da perspectiva de conscientização do indivíduo oprimido, que ao ter contato com uma educação redentora pode se transformar e agir criticamente, exercendo seus direitos políticos e acolhendo com humanidade a totalidade humana. Ou seja, a pluralidade de sujeitos. Como salientam Schütz e Fensterseifer (2018, p. 226)

É a partir do método de Paulo Freire de “conscientizar” e “politizar” que os oprimidos podem e devem agir com o intuito de transformar, modificar e alterar a sociedade e suas estruturas à prática considerada libertadora de transformação da realidade social, uma educação que, por todas essas características, estaria voltada à cidadania.

Uma educação direcionada a formação para cidadania é capaz de ir mais além, é uma prática única e tipicamente humana e um instrumento de humanização, “(...) é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2013a, p. 61).

Ao conceber as possibilidades de uma educação direcionada para a formação cidadã, ressaltou-se a necessidade de uma escola com as características que contemplem a formação proposta por Freire (2013) e Saviani (2009). Ou seja, uma escola que atenda a totalidade com humanização e conscientização quanto à participação ativa, a fim de garantir aos grupos invisibilizados pela história, oprimidos e dominados, o reconhecimento cultural que vá além do senso comum e a igualdade social de direitos políticos.

Desse modo, o discurso educação-cidadania aparece nas “entrelinhas” de ambos os autores, nas quais os “oprimidos/dominados” clamam e exigem os benefícios políticos e sociais dos quais estão excluídos. Nada melhor, portanto, do que transformar a escola num ambiente destinado à *transformação cidadã*, compreendida como um momento de luta contra a desigualdade e a miséria social ou econômica. (SCHÜTZ E FENSTERSEIFER, 2018, p. 229)

Diante de todas as possibilidades de transformação e humanização dos sujeitos, a escola como espaço público e democrático, necessita estruturar sua ação pedagógica em uma dimensão curricular capaz de dialogar com a diversidade multicultural. Nesse sentido, uma prática curricular inserida em uma perspectiva pós-crítica, ao desenvolver uma ação centrada em um campo de conhecimento cultural.

Assim é proposto neste trabalho, através da Astronomia Indígena Brasileira, contemplando a possibilidade de uma formação científica, cultural, humana e cidadã,

trabalhar com a cultura dos sujeitos, é em primeiro lugar o caminho para a transformação e humanização, conforme defende Rios (2009, p. 255):

A natureza humana comporta pulsões para a construção e para a agressão. Em nossa essência, temos potencial para agir tanto num sentido quanto no outro. O julgamento ético de cada ato e a sua escolha são tarefa psíquica constante, que põe em jogo os valores que a cultura nos dá por referência e os desejos que se ocultam no íntimo de cada um. Reconhecer a importância dessas características humanas é o primeiro passo para a humanização.

A educação aborda diversas questões que a inter-relacionam com a cidadania. Como apontou Ribeiro (2002), ambas complementam-se, criando possibilidades para uma análise histórica e filosófica no campo de abrangência que se estabelece entre esses dois termos. Desta forma, surgem evidências significativas que justificam uma educação para a formação e constituição de um cidadão, conforme descrevemos e defendemos nessa pesquisa.

A narrativa construída sobre a história da educação indica que a função social da escola esta atrelada à formação do cidadão. O que mudou ao longo do tempo foi o conceito de cidadania, ou do que é “ser cidadão”. Embora o conceito de cidadania permanecesse estruturalmente atrelado à ideia de poder de decisão sobre o enredo coletivo, o direito ao poder de decisão vem sendo perseguido e conjunturalmente conquistado ao longo do tempo, pelos grupos historicamente colonizados, invisibilizados e aculturados. O que modifica o ideal de cidadania e, com isso, as práticas pedagógicas expressas nas mais variadas formas de currículo.

Adotou-se como uma aproximação ao conceito de exercício da cidadania estar incluído socialmente, possuir e poder praticar a liberdade e participação política, ser livre, crítico e ativo para tomar decisões e ter acesso aos bens culturalmente produzidos pela humanidade.

Entre esses bens, podem-se incluir os saberes tradicionais e os saberes científicos. Numa perspectiva multicultural, essas formas de conhecimento não precisam competir, com uma se impondo e ofuscando a outra, mas podem se complementar, em maior ou menor grau, a partir de um diálogo entre elas.

Um objeto de conhecimento propício para tal diálogo pode envolver a Astronomia Indígena Brasileira, pois propicia um mergulho sobre o conhecimento do céu em diferentes culturas, entre elas a cultura escolar (astronomia essencialmente acadêmica, universal e hegemônica) e as várias astronomias desenvolvidas por diferentes povos indígenas brasileiros. Esse objeto de conhecimento, trabalhado de forma pós-crítica, poderia oferecer elementos para uma formação cidadã intercultural.

Espera-se que esta pesquisa desenvolva possibilidades para reflexão e inspiração para uma prática pedagógica apoiada em uma proposta curricular fundamentada nas inter-relações e diversidades culturais, que formam o espaço escolar. E desta maneira criar caminhos para diminuir as assimetrias e as relações de poder, através de uma educação inserida em uma perspectiva intercultural e assim contribuir para a construção crítica do conhecimento com possibilidades de formação de cidadãos humanizados.

6.1 – Conclusão

Esta pesquisa fundamentou-se na verificação, investigação e análise da Astronomia Indígena Brasileira como potencial objeto de conhecimento direcionado à contemplação de uma formação, para as características de cidadania defendidas no caminho desta pesquisa. Os resultados trouxeram à luz do conhecimento a relação existente entre educação e cidadania desde os tempos pré-históricos até o momento atual.

Nesta ocasião verificou-se a instituição de ensino “escola” como ambiente público, democrático e favorável à formação para a cidadania. Desta maneira, assim como nas relações humanas, a educação e a cidadania em um processo dinâmico, acompanham as transformações que surgem no decorrer do tempo histórico, em que estão inseridas.

Logo, ao inserirmos educação e cidadania em uma perspectiva histórica, pode-se observar, a partir do conhecimento ao acesso a todos os direitos e privilégios, que as classes sociais dominantes detinham na sociedade, recebiam o título de cidadão e a centralização do poder econômico e social. Assim, diante destes fatos, ressalta-se o caráter oficial da instituição escola, como espaço de construção de conhecimento e formador de cidadãos.

No entanto, as classes sociais dominantes ao direcionarem as formas de conhecimentos e códigos culturais a serem desenvolvidos nas escolas, acabam por privilegiar algumas classes sociais e em contra partida, excluir as demais do processo de formação por elas determinadas e, desta maneira, selecionando e tornando uma forma de conhecimento exclusiva.

De forma contínua, este processo ocorre e se perpetua nas sociedades por longos séculos. Como resultado desta ação as desigualdades sociais e a intolerância ocorrem em todo âmbito das estruturas sociais, direcionando os sujeitos a desvinculação de suas identidades humanas e, como consequências, evidenciam-se a desvalorização à vida, ao acolhimento ao

próximo. Falta de ética nas relações sociais, discriminação, preconceito e outras situações, potencialmente favoráveis à naturalização da desigualdade social.

As diferenças culturais são características de uma identidade cultural das diversas formações étnicas que vivem em sociedade, e estas acompanham a evolução natural da humanidade. No entanto, a educação ao enfatizar e priorizar uma determinada forma de ensino centrada no conhecimento da cultura dominante, acaba por marginalizar as demais expressões culturais e os conhecimentos por elas produzidos. Acentuando ainda mais a desigualdade social e a discriminação.

A fim de equilibrar essa situação, esta pesquisa ressaltou a necessidade de se construir uma abordagem curricular pós-crítica, buscando atender e construir diálogos com as diferenças culturais. Possibilitando desta forma, contribuir para a formação multicultural. O momento atual e a ocasião demandam uma escola e uma prática curricular orientada para as questões do próximo. Nesse sentido, a cultura é um bem construído unicamente através das características humanas.

Assim, a abordagem intercultural possibilita a valorização cultural e o favorecimento das relações de reconhecimento. Constroem convivência e valorização do sentido humano. Para tanto, o currículo escolar como instrumento organizador de conteúdo, espaços, tempo e identidades promove essa aproximação entre saber, conhecimento e sujeito. Nesse âmbito, a teoria curricular pós-crítica mostrou-se favorável ao diálogo entre as diversas formas culturais, tendo como elemento mediador o conhecimento desenvolvido na Astronomia Indígena Brasileira. O qual durante longos períodos possibilitou a sobrevivência econômica e social das diversas tribos indígenas espalhadas ao longo do território brasileiro.

Portanto, como característica articulada nesta pesquisa, o objeto de conhecimento cultural desenvolvido na Astronomia dos índios brasileiros, configura potencial objeto de conhecimento que conduz às possibilidades de formar para a cidadania. Ademais, ainda ressaltamos o caráter jurídico o qual nos orientam por força de lei, a observação dos documentos oficiais que direcionam quanto à abordagem de temas centrados nas culturas indígenas e afro-brasileiras.

Todavia, não expomos aqui a mudança na estrutura curricular oficial, o que dissertamos é a possibilidade de uma formação que caminha para além de se poder usufruir os direitos e deveres civis. Nesse aspecto, venha contemplar a essência humana nas suas mais

diversas manifestações da vida. Ou seja, formar pessoas humanas no sentido de ser cidadão, ético, humano, crítico, atuante, respeitando as diferenças na sociedade em que vive, contribuindo para a evolução humana, científica e tecnológica.

Desta maneira, esta pesquisa além de ensejar a formação cidadã para a sociedade moderna, possibilitou o planejamento e a estruturação de uma proposta didática direcionada à área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, aplicada à Física do Ensino Médio. Cujos objetivos visam construir conhecimento nesta disciplina e consequentemente vislumbrar o céu, a terra, a flora e fauna através do olhar da cultura dos índios brasileiros e sua Astronomia.

Espera-se, com isso, ter contribuído para a produção de conhecimento na área e para a construção de uma educação antirracista e uma sociedade mais justa, mais inclusiva e multicultural.

Por fim, encerramos esta pesquisa, apresentando como complementação em anexo, uma proposta didática de aula atividade, possível de ser utilizada em qualquer região do território brasileiro. Podendo ainda também serem realizadas modificações ou adaptações, de acordo com as necessidades docentes e discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBUD, M. L. M. A história da educação como disciplina nos cursos de formação de professores. ANPED SUL 2008. **VII Seminário de Pesquisa da Região Sul**. UNIVALI/Itajaí - SC. jun.2008, p.1-8.
- AFONSO, G.B. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia)**, v. 14, p. 46-55, 2006. Disponível em: <https://www.mat.uc.pt/mpt2013/files/tupi_guarani_GA.pdf> Acesso em: 02 fev. 2020.
- AFONSO, G. B. Astronomia Indígena. **Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC**. Manaus, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_GermanoAfonso.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARAÚJO, D. C. de. **Uma proposta para inserção de tópicos de Astronomia Indígena Brasileira no Ensino Médio: Desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16730?mode=full>> Acesso em: 08 de Jun. 2019.
- ARAÚJO, D. C. C. de. **Astronomia no Brasil: das grades descobertas a popularização**. 2010, 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) – Universidade Católica de Brasília, Departamento de Física, Taguatinga. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/118/TCC/1%C2%BA2010/TCCAstronomianoBrasilDiones.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BARRETO, A. C. C. S. **A educação como direito social e exercício da cidadania: um estudo sobre o processo da redemocratização brasileira (1985 a 2015)**. Revista Ciências Humanas - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 8, n 2, edição 15, p. 39 - 50, Dezembro 2015.
- BARROS, O. S. **Etnoastronomia Tembé-Tenetehara como matriz de abordagem (etno)matemática no ensino fundamental**. 2004. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Pará, Pará, 2004.
- BARTOLOMÉ, M. *Educar para una ciudadanía intercultural*. In: BARTOLOMÉ, M. (coord.). *Identidade y ciudadanía. Um reto a la educación intercultural*. Narcea: Barcelona, 2002. p. 131-161.
- BERNADES, A. O. SANTOS, A. R. Astronomia, arte e mitologia no ensino fundamental em escola da rede estadual em Itaocara-RJ. **Revista Eletrônica Latino-Americana de Educação em Astronomia**. Rio de Janeiro-RJ, n. 6, 2008, p. 33-53.
- BERNARDES, T. O.; IACHEL, G.; SCALVI, R. M. F. Metodologia para o ensino de Astronomia e Física através da construção de telescópios. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 25, n. 1, p. 103-117, abr. 2008.

BITTAR, E. C. B. ***Hermenêutica e Constituição: a dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade.*** In: Dignidade da Pessoa Humana – fundamentos e critérios interpretativos. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

BITTAR, M. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea.** (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: Edufscar, 2009.

BONIN, L.F.R. Educação, consciência e cidadania. SILVEIRA, AF., *et al.*, org. ***Cidadania e participação social*** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 92-104. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BORGES, L. C. **Diferentes povos, diferentes céus e saberes nas Américas: Contribuições da astronomia cultural para a história da ciência / Luiz C. Borges (Org.).** Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C., **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 10 Fev. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997a. pag.146p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 2001

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. DOU. Brasília, DF. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Art. 26-A Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008. Atualizada.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Março de 2017. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf> Acesso em: 18 Fev. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Junho de 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em: 18 Fev. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452017000100155> Acesso em: 12 Jan. de 2019.

BUENO, M. A. et al. ASTRONOMIA CULTURAL: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS SABERES SOBRE O CÉU DE CULTURAS INDÍGENAS. **Revista Areté, Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 12, n. 25, p. 27-40, jul. 2019. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1547>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BUFFA, E. et alli. **Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007, 13^a ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v.19).

CAMPELO, L. G. B.; SILVEIRA, V. O. **Dignidade, Cidadania e Direitos Humanos**. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/quemsomos/eventos/>> Acesso em: 21 Out. 2019.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, V. M. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural e Cotidiano escolar** (Org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANIATO, R. **O Céu**. Campinas: Átomo, 2011

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO FILHO, J. C. de; GERMANO, A. S. de M. **Astronomia: Contemplando o céu.** Natal: EDUFRRN, 2007. 26 p.

CAVALCANTI, L. de S., SOUZA V. C. de. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. UFG/Brasil: **XIII Colóquio Internacional de Geocrítica.** *El control del espacio y los espacios de control.* Barcelona, 5-10 de mayo de 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

CHELIUS, L. C. Os Limites da Cidadania Clássica: as coordenadas do debate contemporâneo. In: NEVES, Paulo C. S. **Educação, Cidadania, Questões Contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2009 (p.37-59).

COSTA, G. B. C. **Uma Abordagem Humanística para o Ensino de Astronomia no Ensino Médio.** 2005. 109p. Dissertação de Mestrado-Ensino de Ciências Naturais e Matemática (Profissionalizante), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande Do Norte. 2005.

CUNHA, S. P. da. A educação na cidade ideal de Platão: Continuidade e ruptura com os modelos educacionais de Atenas e Esparta. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 14, 31 out. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9886>> Acesso em: 26 Jan. 2020.

CURY, C. R. J. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Educação, Cidade e Cidadania: leituras de experiências socioeducativas.** Belo Horizonte: PUCMinas/ Autêntica, 2007.

DIAS, C. A. C. M.; RITA, J. R. S. Inserção da astronomia como disciplina curricular do ensino médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, v. 6, p. 55- 65, 2008. Disponível em: <<http://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/121/145>>. Acesso em 02 jun. 2019.

FAUSTINO, J. G. *et al.* Introdução da Etnoastronomia Tupi-Guarani no ensino sistematizado de Física. **Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. VII CONNEPI**, Palmas, Tocantins, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3444>> Acesso em: 01 fev. 2020.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade.**(Cultural Action for Freedom) 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, P. Poder local, participação popular e construção da cidadania. In: **FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS**, 1995, FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992b.

Freire, Paulo (1993). **Política e Educação.** São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. Alfabetização e Cidadania. *In*: GADOTTI, M. & TORRES, C. A. **Educação Popular**. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. A construção de uma nova cultura política. *In* **FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS**. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 49-80.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

GADOTTI, M. Educação e ordem Classicista. *In*. FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf> Acesso em: 16 Junho 2019.

GASCHÉ, J. *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. *In*: BERTELY, M. **Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües**. Quito: Abya Yala, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GENTILLI, V. **Democracia de Massas - jornalismo e cidadania**: estudo sobre as sociedades contemporâneas e o direito dos cidadãos à informação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005.

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

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, Volume 2: Os Intelectuais. **O Princípio Educativo**. Jornalismo. 4 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUARINELLO, N. L. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. *In*: PINSKY, J. C. B. PINSKY, (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-48.

GUIMARÃES, L. R. **Atividades para aulas de ciências**. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. 2003. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/educacao-para-a-democracia/textos-1/Artigo%20Promocao%20Cidadania%20Ativa.pdf>> Acesso em: 06 maio 2019

HALL, S. **A questão multicultural**. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUMFRESS, C., **Laws' Empire: Roman Universalism and Legal Practice**. Ed. Du Plessis. Edimburgo: Editora da Universidade de Edimburgo, 2013.

JAFELICE, L. **Nós e os Céus: um Enfoque Antropológico para o Ensino de Astronomia**. Em: ATAS DO VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA - VIIIPEF, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/epf/_noseosceusumenfoqueantro.trabalho.pdf> Acesso em: 02 fev. 2020.

JAFELICE, L. C. Etnoastronomia: quantos céus existem? **Revista ciência sempre**, Natal, ano 5, n. 12, p. 26-31, abr./jun. 2009.

JAFELICE, L. C. Abordagem antropológica: educação ambiental e astronômica desde uma perspectiva intercultural. In: (Org.). **Astronomia, educação e cultura: abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2010. p. 213-263.

JAFELICE, L. C. (Org.); FREITAS, M. L. de S. L.; FERNANDES, G. B. C.; MEDEIROS, L. Â. L. **Astronomia, Educação e Cultura: abordagens transdisciplinares para vários níveis de ensino**. Natal: EDUFRN, 2010.

JAFELICE, L. C. (Coord.). Encontro de pesquisa A - Astronomia cultural. In: LEITE, C.; BRETONES, P. S. (Ed.). **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA, II**, São Paulo: 2012. Anais... São Paulo: IFUSP, 2013. (relatório; pdf 8 p.) Disponível em: <http://snea2012.vitis.uspnet.usp.br/sites/default/files/SNEA2012_EP_A_Astronomia%20Cultural.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019. [Esta referência contém uma bibliografia básica para trabalhos em astronomia cultural, em português, até maio de 2013.]

JAFELICE, L. C. Astronomia Cultural nos Ensinos Fundamental e Médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia – RELEA**, nº 19, p. 57-92, 2015.

JOSEPH, M. O. **Trivium: as Artes Liberais da Lógica, Gramática e da Retórica**. São Paulo: É Realizações, 2008.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 107, p. 79-96, jul. 1999

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**/4 ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, C. HOSOUME, Y. Os professores de Ciências e suas formas de pensar a Astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia – RELEA**, n. 4, p. 47-68, 2007.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 16º ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LEOPOLDI, J. S. Elementos de etnoastronomia indígena do Brasil. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 30, p. 3-18, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Uma escola para novos tempos. In: LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 5ª ed. Alternativa, 2005.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de; THOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. F. **Observações e descrições astronômicas de indígenas brasileiros: a visão dos missionários, colonizadores, viajantes e naturalistas**. 2004. 137. Dissertação (Mestre em Ciências em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia). Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, P. F.; FIGUERÔA, S. F. M. Etnoastronomia no Brasil: a contribuição de Charles Frederick Hartt e José Vieira Couto de Magalhães. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 5, n. 2, p. 295-313, maio-ago. 2010.

LIMA, F. P.; BARBOSA, P. F.; D'OLNE CAMPOS, M.; JAFELICE, L. C.; BORGES, L. C. Capítulo 3: Astronomia indígena: relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, O. T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco – Cepe, 2013. p. 85-128. Disponível em: <http://site.mast.br/pdf_volume_1/relacoes_ceu_terra_entre_os_indigenas_no_Brasil.pdf> Acesso em: 02 fev. 2020.

LIMA, R.R.; MAIA, M. M. M.; SOUSA, S. M. N.; Multiculturalismo, Educação e Relações de Gênero: complexidades do processo educacional. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – RICS**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2018.

LINHARES, F. R. da C; NASCIMENTO, S. S. Espaço de divulgação da Astronomia no Brasil: um mapeamento através da Internet. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1128.pdf>>. Acesso em: 08 de jun. 2019.

LONGUINI, M. D.; MORA, M. D. Uma investigação sobre o conhecimento de astronomia de professores em serviço e em formação. In: LONGUINI, M. D. (Org.) **Educação em astronomia: experiências e contribuições para a prática pedagógica** Campinas: 2010. p. 87 115.

LOPES, A. C. **Teorias Pós-críticas, Política e currículo. Educação, sociedade e culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 13^a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIUZZO, P. O céu como guia de conhecimento e rituais indígenas. **Revista Ciência e Cultura**. vol. 64 n.4 São Paulo Out./Dez. 2012 Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252012000400023> Acesso em: 06 fev. 2020.

MARROU, H.I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo, EPU, 1990.

MAZZUOLI, V. de O. Direitos humanos, cidadania e educação. Uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 6, n. 51, 1 out. 2001. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/2074/direitos-humanos-cidadania-e-educacao>> Acesso em: 06 maio 2019.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad. de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, C. A. B. de. **Curso de direito administrativo**. 17 ed. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 451.

MONDAINI, M. O respeito aos direitos dos indivíduos. *In.*: PINSKY. J. & PINSKY. C. B. (Orgs) **História da Cidadania**. 6^a. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAIS, I.A.; A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea. **Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7598_5556.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem: As pedagogias de Paulo Freire**. São Paulo: EPU, 2011. p. 149-157.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (Orgs.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

MOURÃO, R. R. de F. **Da terra às galáxias: uma introdução à astrofísica**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

NEIRA, M. G. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/308>> Acesso em: 05 Jan. 2020.

NÓVOA, A. **História da educação: percursos de uma disciplina**. Lisboa/Portugal. Universidade de Lisboa. Texto traduzido em 1996.

NUERNBERG, A. H. & ZANELLA, A. V. **Cidadania no contexto da escolarização formal: contribuições ao debate**. Psicologia & Sociedade. Vol.10, nº1, jan/jun. de 1998.

NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Ed. Autêntica. Coleção Temas e Educação. 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unic/Rio/005, Janeiro 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 18 Jan. 2019.

ORTIZ, M. S. **Valorização dos saberes astronômicos de uma aldeia indígena Terena no Estado de São Paulo**. 2014. 101 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110906>> Acesso em: 02 fev. 2020.

PEREIRA, P. A. P. **A assistência social como garantia de direitos - crítica aos equívocos conceituais e políticos**. 1986. Mimeo.

PESSANHA, J. A. M. Introdução. In: Sócrates. **Os Pensadores**. Nova Cultural, 1987.

PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (Orgs) **História da Cidadania**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PRAZERES, A. **Arqueoastronomia: o canibalismo do indígena brasileiro associado à astronomia**. Com Ciência n. 112, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n112/a11n112.pdf>>. Acesso em: 08 Jun. 2019.

RATTANSI, A. **Multiculturalism: A very short introduction**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2011.

RIBEIRO, M. Educação para Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128. Jul/Dez. 2002.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIOS, I. C. Humanização: a Essência da Ação Técnica e Ética nas Práticas de Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [on line] vol. 33, n.2, p. 253-261, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000200013>> Acesso em: 20 Junho 2019.

ROMANE, F. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação?** Mimeo.

SACRISTÀN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

SAVIANI, D. Educação, Cidadania e Transição Democrática. *In*: COVRE. Maria de Lourdes M (org.). **A Cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32ª Ed. Autores Associados, SP: 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 7ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-a.

SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. **PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau**, Florianópolis - SC, v. Ano 8, n.15, p. 19-37, 2001.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Educação e democracia**, 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHÜTZ, J. A.; FENSTERSEIFER, P. E. A relação entre educação e cidadania em Paulo Freire e Demerval Saviani: reflexões sobre a ótica de Hannah Arendt. **Revista tempos e espaços em educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n.26, p. 219-240, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7134>>. Acesso em: 16 Jun. 2019.

SEVERINO, A. J. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**, vol. 14, n. 2, São Paulo, Abr./Jun. 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, J. A. da. **Comentário contextual à Constituição**. 5º ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica 2010.

SOBRINHO, J. D. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação na educação superior no Brasil**. In: Freitas, L.C. de (org.). Avaliação – construindo o campo e a crítica. Florianópolis, Ed. Insular, 2002, 13-62.

SODRÉ, N.W. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

ULLMANN, W. *The individual and society in the Middle Ages*. **Baltimore**: The Johns Hopkins Press, 1966.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>>. Acesso em: 08 Jun. 2019.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (De)Coloniales de nuestra época*. 1.ed. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WOLFF, T. K. Juízo de proporcionalidade entre princípios constitucionais. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 15, n. 2579, 24 jul. 2010. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/17050>>. Acesso em: 05 maio 2019.

ZANATTI, A. W.; SIQUEIRA, J. F. R. Etnoastronomia: um resgate das culturas africanas e indígena. In: **II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA**, 2012, São Paulo. **Atas...** São Paulo: Instituto de Física da Usp, 2012. p. 319-324.

ZANETIC, J. **Física também é cultura**. 1990. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.