Direitos infantoadolescenes e interculturalidade crítica: compromissos da docência em História

Children's and Adolescents' Rights and Critical Interculturality: Commitments of History Teaching

Silvânia de Jesus Pina*
Humberto da Silva Miranda**

RESUMO

Este artigo analisa a fundamentação epistemológica do ensino de História na perspectiva da interculturalidade crítica e da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Na primeira parte, apresenta-se o ordenamento jurídico brasileiro dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ênfase nos processos de colonialidade que estão naturalizados através do adultocentrismo e das práticas menoristas. A segunda seção considera a relação entre esses direitos e o ensino de História, sinalizando a aula que transcende a colonialidade do tempo para priorizar conteúdos que sirvam ao desenvolvimento social. A terceira parte discute o ensino de História orientado pela interculturalidade crítica e defende a relação dialógica em sala de aula fundamentada na hermenêutica filosófica. Com isso, os resultados apontam que a abordagem didático-hermenêutica se revela como uma estratégia de superação da colonialidade do saber.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; Filosofia hermenêutica; Direitos das crianças e dos adolescentes.

ABSTRACT

This article analyzes the epistemological foundation of History teaching from the perspective of critical interculturality and Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics. The first section presents the Brazilian legal framework regarding the rights of children and adolescents, emphasizing the processes of coloniality naturalized through adultcentrism and minorist practices. The second section considers the relationship between these rights and History teaching, pointing to a classroom experience that transcends the coloniality of time to prioritize content that serves social development. The third part discusses History teaching guided by critical interculturality and defends a dialogical relationship in the classroom grounded in philosophical hermeneutics. Consequently, the results indicate that the didactic-hermeneutic approach reveals itself as a strategy for overcoming the coloniality of knowledge.

Keywords: Critical Interculturality; Hermeneutic Philosophy; Children's and Adolescents' Rights.

* Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil. silvaniajesuspina12@mail.com <https://orcid.org/0009-0006-6183-2347>

** Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil. humberto.miranda@ufrpe.br <https://orcid.org/0000-0002-6045-3453>

O ensino de História tem sido objeto de debates acadêmicos e institucionais que buscam repensar os fundamentos epistemológicos que se apresentam diante das críticas contemporâneas à colonialidade do saber e às formas tradicionais de produção do conhecimento escolar. Nesse contexto, este estudo objetiva problematizar os fundamentos epistemológicos do ensino de História a partir da perspectiva da interculturalidade crítica e da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Ambas as abordagens orientam para uma postura reflexiva por parte da atuação docente, especialmente no que diz respeito à necessária articulação entre o processo educativo e a proteção dos direitos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, faz-se essencial pensar acerca das possibilidades da aula de História, de modo que esta se estabeleça como um espaço de decolonização dos modos de produção do conhecimento, conforme enfatiza Walsh (2009). Assim, a presente discussão insere-se no contexto de elaboração da tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), cujo projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da referida instituição, tendo sido aprovado em 6 de março de 2025, conforme parecer consubstanciado n. 7.424.376.

Neste estudo, a interculturalidade crítica é concebida como um horizonte teórico-metodológico que se materializa na relação existente entre os conteúdos que compõem o currículo escolar e a historicidade das crianças e dos adolescentes. Essa perspectiva reconhece os sujeitos em formação como portadores de experiências, memórias e pertencimentos socioculturais que atravessam o espaço escolar, demandando a elaboração de práticas contextualizadas, socialmente referenciadas e comprometidas com a proteção dos direitos infantoadolescentes. Essa abordagem, inspirada nas reflexões de Catherine Walsh (2009) e Vera Candau (2020), propõe uma ruptura com a lógica monocultural do currículo tradicional, reconhecendo os saberes comunitários como parte constitutiva do processo educativo. Alinhada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, a interculturalidade crítica permite integrar ao ensino de História temáticas vinculadas aos direitos infantoadolescentes que promovam aprendizagens historicamente situadas, críticas e transformadoras.

Todavia, é importante destacar que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, cujos processos educacionais, em

geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia (Candau, 2020).

Diante desse impasse, torna-se necessário que a prática docente no ensino de História assuma um caráter ético-político voltado à emancipação, à libertação e à humanização dos sujeitos, conforme os pressupostos freireanos de uma educação comprometida com a transformação social (Freire, 1996). Pois, a "interculturalidade crítica busca questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia" (Candau; Ivenick, 2024, p. 5).

Além disso, a interculturalidade crítica, como fundamento de uma pedagogia decolonial, é uma construção das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Logo, converte-se em uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (Walsh, 2007). Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica é um projeto de existência e de vida "diante dos processos de colonialidade que estão introjetados nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos" (Candau, 2020, p. 681).

A colonialidade manifesta-se de forma estruturante nas dimensões do poder, do saber e do ser. Segundo Quijano (2000), trata-se de um componente constitutivo e particular do padrão mundial de poder capitalista, estabelecido por meio da imposição de uma classificação racial/étnica da população global, que se configura como elemento fundacional desse modelo hegemônico. Essa lógica colonial opera transversalmente em múltiplos planos, materiais e subjetivos da existência social cotidiana, afetando as dinâmicas sociais em diferentes escalas. A sua origem remonta ao processo de colonização nas Américas, a partir do qual se disseminou globalmente. Mignolo (2003, p. 30) complementa essa análise ao afirmar que "a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sua parte indissociável e constitutiva", indicando

a interdependência entre modernidade e colonialidade na configuração das estruturas sociais contemporâneas.

Nessa conjuntura, as crianças e adolescentes estariam em uma condição que Miranda (2023) denomina de "menorismo", uma prática sociocultural que emergiu no sistema de justiça e se disseminou nas políticas de assistência, fenômeno esse que se processou ao longo das décadas do século XX. Tais ações se fundamentavam na lógica do controle, da coerção e da punição, propondo um sistema disciplinar sobre as crianças consideradas ameaçadoras ou que estavam em situação de abandono. Desse modo, as crianças e os adolescentes carregariam sobre si "a noção de menoridade baseada no adultocentrismo, que representa um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade" (Macedo; Büttner; Rizzini, 2016, p. 40). O adutocentrismo, assim como todos os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, contribui, então, para a reprodução da desigualdade e do preconceito sociais (Rosemberg, 2009).

Portanto, no presente artigo, a interculturalidade crítica e a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1997) tornam-se categorias potentes para uma fundamentação pedagógica do ensino de História, cuja perspectiva é de combate aos diferentes tipos de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, favorecendo, assim, os processos nos quais se promovem a desnaturalização de uma visão de mundo criada pelo eurocentrismo, em um sistema binário e valorativo. À vista disso, é relevante destacar que a hermenêutica contemporânea é inaugurada pelo filosofo alemão Gadamer, com a criação da hermenêutica filosófica, por meio da obra *Verdade e método*, publicada pela primeira vez em 1960. A partir de então, a hermenêutica alcançou um caráter universal, tornando-se uma filosofia (Paula, 2017).

Nesse horizonte, Gadamer (1997) afirma que a relação humana com o mundo e a sociedade ocorre pela linguagem e pela compreensão, e não por uma simples adaptação ao contexto social. Face a isso, "a linguagem é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre as coisas" (Gadamer, 1997, p. 560). De tal modo, é pela linguagem que os acontecimentos se tornam significativos, numa relação interpretativa com a realidade. "A linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo" (Gadamer, 1997, p. 643). Portanto, a relação essencial entre a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e o ensino de História se es-

tabelece enquanto diálogo vivo, como um espaço privilegiado da experiência hermenêutica.

Nessa perspectiva, ao tecer considerações acerca desse tema, este artigo organiza-se em torno de três seções. A primeira apresenta a história do atendimento à infância e à adolescência no Brasil, que vai da tutela e do controle social à afirmação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, culminando na consolidação do paradigma da proteção integral. A segunda parte examina a aula de História que transcende a colonialidade do tempo, a partir de um diálogo teórico com Aníbal Quijano (2000). E a terceira e última seção propõe a práxis do diálogo vivo na sala de aula, fundamentada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a qual oferece uma contribuição teórica e metodológica proeminente para o ensino de História na educação básica, orientada pela interculturalidade crítica. Essa abordagem permite compreender o ensino como um espaço de diálogo entre diferentes horizontes de sentido, promovendo a escuta ativa, a valorização da historicidade dos/as estudantes e a problematização das narrativas históricas dominantes.

A HISTORICIDADE DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO BRASIL: COMPREENSÃO À LUZ DA COLONIALIDADE DO PODER

A sociedade colonial foi marcada por relações estruturais de desigualdade entre senhores e escravizados, bem como entre adultos e crianças. Nos discursos coloniais, operam-se simultaneamente posições metafóricas e agressivas, as quais, de maneira análoga ao fenômeno da alienação, constroem os sujeitos em uma trama de poder (Bhabha, 1998). Nesse contexto, Miranda (2021b) esclarece que o projeto colonial aplicado no Brasil impunha modelos normativos de infância, difundindo uma lógica de pensamento e de conduta que reduzia as crianças à condição de objetos dos interesses adultos. Tal dinâmica constitui uma manifestação do adultocentrismo patriarcal, cuja persistência histórica revela práticas do passado que continuam a moldar o presente. Com base nessa perspectiva, Quapper (2015, p. 91) argumenta que "o adultocentrismo está diretamente vinculado aos modos de produção em cada momento histórico e que esses reforçam a condição adultocêntrica, para sua mútua reprodução".

Por um longo período da história do Brasil, os direitos das crianças e dos adolescentes mantiveram-se quase inexistentes, com pouca ou nenhuma inserção no panorama educacional e essencialmente no âmbito jurídico. Mesmo depois da independência, não foi pensado um projeto para que crianças e adolescentes[1] fossem considerados sujeitos de direitos. Além disso, é possível identificar que, no longo período entre 1500 e 1922, "quase nada havia sido realizado à assistência infanto-juvenil" (Arend, 2010, p. 339). Durante muitos séculos, a criança foi ignorada em virtude da dependência e da fragilidade nos primeiros anos de vida.

Entre os séculos XVI e XIX, as crianças e os adolescentes eram tratados, na maioria das vezes, como seres sem relevância (Lima, 2017). À vista disso, Scarano (2010) tece uma argumentação importante e destaca que, via de regra, a criança se diferenciava do adulto apenas em relação ao tamanho e à força para o trabalho. O ser criança era visto apenas como um período de transição, elas eram consideradas "adultos em miniaturas" e não havia um cuidado especial no sentido de atender às suas necessidades em cada fase biológica e natural de sua vida.

A história do atendimento à infância e à adolescência é marcada pelo labirinto da desigualdade, que se fazia presente no atendimento destinado a crianças "índias", brancas e negras (Farias, 2005). Nessa conjuntura, foram instalados os asilos,[2] que atendiam às crianças nascidas de relacionamentos ilegítimos entre senhores e escravas ou aos filhos das escravas, para que estas pudessem ser alugadas como mães de leite (Kuhlmann, 1998).

No século XIX, período marcado pela Proclamação da Independência, o acesso à educação apresentava profundas desigualdades sociais e não havia uma política educacional voltada para os filhos das camadas populares. Para estes, o destino socialmente esperado consistia em tornarem-se trabalhadores úteis e produtivos, sobretudo no âmbito das atividades agrícolas. Em contraste, os filhos das elites tinham acesso à instrução por meio de professores particulares, o que evidenciava a forte segmentação social no campo educacional brasileiro (Rizzini; Rizzini, 2004). As legislações voltadas especificamente às crianças e aos adolescentes começaram a ser pensadas, com maior incidência, a partir de meados do século XIX, como consequência da necessidade de controle e administração de problemas sociais e de organização do Estado-nação. Os estudos de Fernandes e Trejos-Castilo (2023) comprovaram que Deodoro

da Fonseca promulgou o Decreto n. 439, que organizou a assistência à infância desvalida, e que essa norma já tinha como norte o modelo menorista que nasceu nos Estados Unidos da América e que chegou ao Brasil por meio dos Congressos Internacionais das Prisões realizados em 1872.

As primeiras décadas do século XX traziam todo o teor do "discurso higienista, urbanístico, médico, jurídico e eugênico, para que na prática a menoridade tivesse sido demarcada como problema social" (Boeira, 2023, p. 173). Ao tratar da legislação pertinente às infâncias-adolescências pobres e marginalizadas no Brasil republicano, Boeira (2023, p. 173) ressalta que:

> O Código Penal de 1890 trouxe em seu bojo artigos que regulamentavam como "tratar" os ditos menores em suas condutas fora da normalidade. Dessa forma, no jargão policial e social, os termos: menor, delinquente, pivete, e tantos outros foram usados para visibilizar a infância e a adolescência que aflorava pelos centros urbanos brasileiros (Boeira, 2023, p. 173).

Na ótica do autor, ao categorizar a seletividade de uma parcela da população, o Estado brasileiro, ainda de forma incipiente, lançou seu olhar sobre crianças e adolescentes. O *Código Penal de 1890* delegava à polícia a função de conter a criminalidade, de controlar e coibir a desordem e a vadiagem. Anos depois, em 1927, veio à luz o primeiro *Código de Menores*,[3] que classificava a população infantojuvenil, situada entre zero e dezoito anos, em três categorias: o menor abandonado, o menor delinquente e o menor trabalhador. Eventualmente, "as três classificações, ao serem colocadas em prática pelos agentes do Estado ou da sociedade civil, confundiam-se" (Boeira, 2023, p. 44). Diante disso, Miranda (2023, p. 158) salienta que "o menorismo passou a ser concebido como prática social e discursiva baseada nos princípios desse código, que, por seu turno, se fundamentam na lógica do controle, coerção e punição daqueles e daquelas que não os seguiam".

O Estado assumia a função de cuidar da infância abandonada e desviante, estabelecendo uma série de práticas institucionais que visavam inserção social, sobretudo pelo trabalho (Borges; Salla, 2023). Em 1964, os governos militares passaram a produzir a questão do menor como uma questão de segurança nacional, fazendo com que a cultura menorista se legitimasse ainda mais a partir da implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Para o desenvolvimento dessa política, surgiram a Fundação Nacional do

Bem-Estar do Menor (Funabem) e as suas respectivas instâncias federadas, chamadas Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Miranda, 2021a). A Política Nacional do Bem-Estar do Menor era o espelho do pensamento autoritário do Regime Militar, que, "sob a premissa de ser preventiva, mostrou-se extremamente punitiva, não apenas para os jovens contraventores, mas para os abandonados e carentes" (Sobral; Macêdo, 2022, p. 195).

A condição da criança como sujeito de direitos era fato inexistente na realidade brasileira até a promulgação da Lei n. 8.069, que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), em 13 de julho de 1990. No Brasil, marcando o contexto da redemocratização e da luta pela garantia de direitos humanos, a *Constituição Federal de 1988* incorporou princípios de proteção integral à criança e ao adolescente, mudando completamente o conceito de política pública e de assistência à população infantojuvenil. A partir de estudos acadêmicos, de movimentos sociais e de iniciativas de organizações não governamentais, não só a população infantojuvenil em situação de risco, mas o conjunto de menores brasileiros, ganharam o *status* de sujeitos detentores de amplos direitos de cidadania (Campos, 2012). A atual *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988, dispõe em seu art. 227, *caput*:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, n. p.).

O fundamental é que, juridicamente, a concepção do que é uma criança e um adolescente mudou consideravelmente. "O que se depreende do Artigo 227, e se diz com todas as letras no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei n. 8.069/1990,[4] é que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos" (Naves, 2004, p. 75), pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e que devem receber cuidados com prioridade absoluta. Assim, a homologação dos dispositivos da *Carta Magna* em favor da infância e da adolescência, fundamentada na *Declaração dos Direitos Humanos* e na *Declaração Universal dos Direitos da Criança*,[5] foi estabelecida pelo ECA.[6] Esse documento legal

surge como uma lei-revolução "nas perspectivas do Estado Democrático de Direito e da tendência garantista do direito, criando instâncias na direção da mobilização social a partir do conteúdo ético-social-humano constitucional" (Saut, 2007, p. 58). Uma das principais características do ECA é a universalização dos direitos que, antes voltados para os menores em "situação irregular", agora valem para todas as crianças e adolescentes.

Com a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), "a sociedade brasileira firmou um novo compromisso político com a forma de pensar as infâncias e a adolescência, convenção que deve ser vivenciada nos espaços sociais onde esses meninos e meninas circulam" (Miranda, 2018, p. 160). Embora o ECA constitua um marco paradigmático ao instituir a doutrina da proteção integral e ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, as persistentes violações evidenciam limites na efetivação desse ordenamento jurídico. Essa permanência pode ser compreendida à luz das teorias da colonialidade do poder, cujas bases históricas se assentam na escravidão, no patriarcado e na hierarquização racial, matrizes que continuam a incidir sobre as formas de gestão da infância e da adolescência no Brasil contemporâneo. Desse modo, ainda que o discurso jurídico se apresente sob a égide do universalismo formal, sua aplicação concreta permanece atravessada por marcadores sociais da diferença, tais como classe, raça, gênero e território, produzindo desigualdades no acesso e na garantia de direitos.

Outro elemento que deve ser considerado refere-se ao adultocentrismo enquanto estrutura cultural profundamente enraizada. Mesmo sob o paradigma da proteção integral, observa-se a recorrência de práticas que posicionam crianças e adolescentes como objetos de tutela, e não como sujeitos plenos de direitos, dotados de capacidade participativa. Nessa perspectiva, a violação de direitos não se restringe a agressões de natureza física ou material, abrange também formas simbólicas e institucionais de silenciamento, como a negação da escuta qualificada, a exclusão dos processos decisórios que lhes dizem respeito e o não reconhecimento de sua historicidade e de suas experiências sociais.

Em presença das situações de violações dos direitos de crianças e adolescentes, é preciso reconhecer que os profissionais da educação também são chamados ao compromisso da construção de um entendimento capaz de guiar o agir coletivo na direção da proteção dos direitos das infâncias-adolescências. Diante desse compromisso ético e moral, na próxima seção, direcio-

naremos nosso olhar para as relações entre o ensino de História e a necessidade de proteção aos direitos dessas categorias geracionais.

DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: A AULA QUE TRANSCENDE A COLONIALIDADE DO TEMPO

Para Droysen (2009), o grande aprendizado a ser extraído da História era relativo a uma forma geral de pensamento ou consciência, e não apenas ao conhecimento de conteúdos factuais específicos. Por isso, é possível apreender que "pensar historicamente pode implicar certos estranhamentos sobre o passado e um olhar crítico sobre os usos do mesmo no presente" (Gil; Meinerz, 2017, p. 20). Essa perspectiva possibilita perceber que a "História, quando se torna matéria escolar, explicita o papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo" (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31). Nesse sentido, o conhecimento histórico possui um potencial transformador que ultrapassa a mera análise retrospectiva dos acontecimentos pretéritos.

Desse modo, o ensino de História precisa assumir o papel de resistência ao poder colonial, tendo em vista que a "colonialidade do tempo torna o ensino e a aula pontos materiais de enunciação e estruturas formais das quais esse padrão de poder se consolida e se dá em continuidade" (Pereira, 2008, p. 19). A partir de um diálogo teórico com Aníbal Quijano (2000) e sua concepção de colonialidade do poder, Pereira (2008) propõe uma problematização sobre os limites e possibilidades do ensino de História para superar os marcos de uma temporalidade forjada sob a lógica colonial desde o século XIX. Nessa perspectiva, impõe-se a necessidade de refletir sobre como a aula de História pode se constituir em um espaço de construção crítica e inovadora da relação com o passado, rompendo com paradigmas temporalmente colonizados e abrindo caminhos para uma prática pedagógica emancipatória.

Nessa perspectiva, a aula de História necessita ser considerada como um complexo por onde transitam saberes, memórias, fazeres, narrativas históricas, que permite o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente. Ela constitui, no seu interior, um excesso que a torna um lugar de criação de novos modos de representar o tempo e de experienciar a vida (Pereira, 2008). Diante disso, o ensino de História precisa ser relaciona-

do com a preparação das crianças e dos adolescentes para a cidadania, a fim de que possam se aprimorar como sujeitos de direito conforme estabelecido pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n. 8.069/1990).

Trata-se de fomentar processos formativos por meio dos quais indivíduos e grupos sociais historicamente inferiorizados e oprimidos reconheçam a potência que lhes é inerente, mobilizando as energias constitutivas de sua condição de sujeitos e atores sociais. Esse movimento de conscientização e fortalecimento identitário configura-se como dimensão estruturante da educação intercultural crítica e decolonial, na medida em que possibilita a emergência de protagonismos e a ressignificação das relações de poder no espaço educativo (Candau, 2020). Portanto, devemos pensar o ensino de História como uma estratégia de desenvolvimento da capacidade de interrogar a realidade vivida pelas crianças e adolescentes. Nesse processo, a "História serve para formar não apenas subjetividades, mas para formar cidadãos, membros da convivência pública, membros do espaço público" (Albuquerque Júnior, 2012, p. 33). Dessa questão, decorre ainda que, para ensinar História, é preciso:

> Superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso "conhecer a realidade do aluno (Caimi, 2015, p. 112).

À luz desse entendimento, a centralidade exclusiva de um ou outro aspecto isolado revela-se insuficiente para orientar adequadamente a prática docente no ensino de História. Tal ensino exige um olhar comprometido com a historicidade das crianças e dos adolescentes em contextos marcados por violações de direitos. Paradoxalmente, embora essas categorias geracionais jamais tenham sido tão contempladas por legislações e políticas públicas como na contemporaneidade, também nunca se observaram, de forma tão acentuada, os altos índices de exclusão social e sofrimento que atingem esse público. Esses indicadores desafiam o campo educacional a repensar suas práticas sob uma perspectiva ética, crítica e comprometida com a dignidade humana.

Nessa conjuntura, torna-se primordial a existência de ações docentes que reflitam sobre aspectos metodológicos capazes de priorizar a interculturalidade crítica. Conforme proposto por Walsh (2009) e Candau (2020), a aborda-

gem intercultural vai além da simples valorização da diversidade cultural, pois implica um reposicionamento epistêmico e político no campo da educação. Essa perspectiva compreende a escola como um espaço de disputa de saberes e de produção de subjetividades, exigindo do corpo docente posturas pedagógicas comprometidas com a descolonização dos currículos. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), tal olhar produzirá:

> Imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais (Gomes, 2012, p. 107).

Nesse contexto, ações docentes fundamentadas na interculturalidade crítica assumem um papel central na superação de práticas curriculares homogeneizantes, que frequentemente silenciam os saberes e as experiências das crianças e dos adolescentes. Essas ações desafiam a lógica eurocentrada do conhecimento, no intuito de promover o diálogo entre epistemologias indígenas, afro-brasileiras, populares e acadêmicas. Nessa direção, Carmem Gil e Carla Meinerz (2017, p. 22) destacam que o contexto inaugurado com a promulgação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/1996), foi historicamente inovador ao trazer para o embate público as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado.

Do ponto de vista pedagógico, isso exige que o professor desenvolva uma prática reflexiva, sensível às relações de poder e à pluralidade cultural dos estudantes. Assim, a docência intercultural crítica busca construir uma pedagogia contra-hegemônica, que reconheça as crianças e os adolescentes como sujeitos históricos e produtores de saberes. Isso posto, vale lembrar que "o exercício de pensamento histórico, promove um modo sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade, fomenta o questionamento, a imaginação, a empatia, o respeito pelo outro, a convivência e a inclusão em sociedades complexas e plurais" (Caimi; Mistura, 2021, p. 153).

Além disso, a prática de ensino de História deve ocupar um lugar central na defesa de uma epistemologia social do conhecimento histórico escolar, a

qual, segundo Gabriel (2022, p. 60), "se pauta no entrecruzamento de racionalidades diversas que nos permite operar com protocolos de objetividade e de verdade que se distanciam de posições revisionistas e negacionistas do passado". É dentro desse raciocínio de superação de práticas pedagógicas, que se afirmam na pauta de uma História única, triunfante e excludente, que passaremos a refletir sobre as contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como base teórica e metodológica para o ensino de História na educação básica. Isto, partindo do pressuposto de que a perspectiva hermenêutica gadameriana oferece subsídios consistentes para a construção do ensino intercultural crítico, comprometido com o reconhecimento da historicidade das crianças e dos adolescentes e da pluralidade de narrativas.

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A PRÁXIS DO DIÁLOGO VIVO NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA

A hermenêutica enquanto compreensão interpretativa das expressões linguísticas é o modelo para o processo geral de compreensão nas ciências humanas (Schmidt, 2012, p. 21). Diante disso, é relevante destacar que, no limiar do século XX, Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão, descobriu os caminhos da hermenêutica filosófica e, consequentemente, uma reviravolta epistemológica das chamadas ciências humanas (Gusmão *et al*., 2018). Na obra *Verdade e método*, Gadamer (1997) fundamenta ontologicamente a hermenêutica na linguagem por meio do diálogo vivo e afirma que a linguagem humana deve ser pensada:

> Como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento linguístico se torna manifesto o "mundo". [...] É o mundo que apresenta a vida comum que abrange tudo, e sobre o qual se produz o entendimento. [...] A linguisticidade da experiência humana do mundo proporciona um horizonte mais amplo à nossa análise da experiencia hermenêutica (Gadamer, 1997, p. 647-648).

Esse pensamento é uma fundamentação que considera o panorama de desafios sociais, éticos e práticos, os quais alertam para a necessidade da reflexão que toma a linguagem como um objeto, na tentativa de buscar uma compreensão para além das descrições linguísticas das coisas (Costa, 2023). Dessa

maneira, inspirado na hermenêutica do *Dasein*, de Martin Heidegger, expressa na obra *Ser e tempo* (2012), Gadamer traz a questão da historicidade do ser e sua autonomia enquanto ser no mundo (Ausani, 2019) e apresenta a problemática do conceito "*mundo em si*", a partir de alguma posição exterior ao mundo humano-linguístico, e destaca que:

> Os mundos históricos, que se dissolvem uns nos outros no curso da história, são diferentes entre si e também diferentes do mundo atual. E, no entanto, o que se representa é sempre um mundo humano, isto é, estruturado linguisticamente, seja lá qual for a sua tradição. Enquanto linguisticamente estruturado, cada mundo está aberto, a partir de si a toda acepção possível (Gadamer, 1997, p. 649).

Esse enfoque mostra que o conceito de "*mundo em si*" é duvidoso, porque supõe que exista uma realidade fixa e independente da experiência humana, da linguagem e da historicidade. Para Gadamer (1997), essa concepção de mundo é superficial, pois é a linguagem que põe a descoberto o todo do nosso comportamento com respeito ao mundo. Diante disso, ele passou a concentrar seu interesse no *diálogo vivo*, nos aspectos éticos-morais de sua concepção de hermenêutica filosófica, considerando que um diálogo é "aquilo que deixou uma marca" (Gadamer, 2012, p. 247). O diálogo possui uma força transformadora e a presença do *outro* nessa experiência é decisiva. "O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novamente, mas termos encontrado no *Outro* algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo" (Gadamer, 2012, p. 247).

Na obra gadameriana, a hermenêutica não está presa a uma ciência, nem mesmo a uma metodologia de interpretação, mas à historicidade e à compreensão como fatores essenciais do ser no mundo/sociedade. Por conseguinte, "o fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências de espírito" (Gadamer, 2007, p. 31). Assim, Gadamer acredita que o ser humano é essencialmente hermenêutico, ou seja, está a todo momento interpretando as coisas, a si e ao mundo (Ausani, 2019). Nas palavras do filosofo alemão:

> Teremos de perseguir um pouco mais a relação de linguagem e mundo, se quisermos ganhar um horizonte adequado para a linguisticidade da experiência

> hermenêutica. Ter mundo quer dizer comportar-se para com o mundo. Mas comportar-se para com o mundo exige, por sua vez, que nos mantenhamos tão livres, face ao que nos vem ao encontro a partir do mundo, que consigamos pô-lo ante nós tal como é. Essa capacidade é tanto ter mundo como ter linguagem (Gadamer, 1997, p. 643).

Partindo desse entendimento e considerando "a diversidade e complexidade das práticas sociais e culturais que adentram a escola na contemporaneidade" (Caimi, 2015, p. 01), cabe ressaltar que a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer oferece uma contribuição teórica e metodológica proeminente para o ensino de História na educação básica, especialmente quando orientado por uma perspectiva de interculturalidade crítica. Essa abordagem permite compreender o ensino de História como um espaço de diálogo entre a historicidade das crianças e dos adolescentes e a problematização das narrativas históricas dominantes.

A hermenêutica, especialmente sob a perspectiva filosófica de Gadamer, apresenta um potencial significativo para ressignificar os fundamentos curriculares, os métodos e os propósitos do ensino e da aprendizagem de História na contemporaneidade. Fundamentada na práxis do diálogo vivo, conforme concebida pelo filósofo alemão, essa abordagem possibilita a construção de sentidos mais profundos e contextualizados para os direcionamentos estabelecidos pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e assinala a responsabilidade das redes de ensino e das instituições escolares na incorporação aos currículos de temas contemporâneos vinculados aos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme disposto na Lei n. 11.525/2007, e temas relativos à implementação efetiva dos dispositivos da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, como instrumentos centrais para a construção de uma educação antirracista e intercultural. Tal perspectiva, conforme Padilha e Zabalza Beraza (2016), rompe com modelos tradicionais de ensino pautados na mecanicidade e na memorização acrítica.

Nesse contexto, a hermenêutica filosófica, no horizonte teórico de Gadamer, não se limita a um campo científico específico nem se reduz a um procedimento metodológico instrumental. Antes, configura-se como uma ontologia da compreensão, na qual interpretar significa participar de um processo histórico de produção de sentidos. Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem inse-

rem-se em uma dinâmica hermenêutica que reconhece a indissociabilidade entre o ato educativo, a historicidade das crianças e dos adolescentes e a constituição do conhecimento histórico, ressignificando a própria prática docente.

Sob tal enfoque, a práxis do diálogo vivo na sala de aula afirma-se como um caminho epistemológica e pedagogicamente fecundo para que o ensino de História produza reflexões para vida prática dos/as estudantes. Ao deslocar o eixo de uma transmissão unilateral dos conteúdos para uma dinâmica intersubjetiva de construção compartilhada de sentidos, o processo educativo passa a articular experiência, memória e historicidade, contribuindo para a formação de sujeitos de direitos. Nessa direção, o diálogo não se reduz a um recurso metodológico, antes, configura-se como princípio formativo, que possibilita a problematização do presente à luz das múltiplas temporalidades históricas, ampliando, assim, a capacidade dos/as estudantes de compreender, interpretar e intervir na realidade social em que estão inseridos/as. Contudo, na relação entre a filosofia hermenêutica de Gadamer e o ensino de História, é valido percebe que:

> Gadamer reconheceu no diálogo[7] vivo o espaço privilegiado da experiência hermenêutica. O diálogo indica um rumo que questiona as convicções supostamente seguras dos interlocutores, expondo ao teste de veracidade o saber petrificado nos preconceitos e nas ideologias [...]. Gadamer viu no diálogo um movimento aberto. Nele os interlocutores são forçados a revelar e questionar as suas próprias certezas (Flickinger, 2014, p. 54).

Com efeito, o diálogo vivo como base da prática de ensino em História destaca-se pela possibilidade de articulação com a interculturalidade crítica que vai além da celebração superficial da diversidade e propõe uma leitura crítica das relações de poder, das formas de exclusão e silenciamento. Conforme Walsh (2009), essa perspectiva busca decolonizar não apenas as práticas sociais, mas também os próprios modos de produção do conhecimento, interrogando as "colonialidades do saber", conceito desenvolvido por Quijano (2000) para descrever a persistência de estruturas coloniais nos sistemas epistêmicos e educativos contemporâneos.

Diante disso, a hermenêutica gadameriana contribui ao fornecer uma base metodológica que estimula uma escuta ativa, permitindo que vozes indígenas, negras, periféricas, infantoadolescentes, historicamente marginaliza-

das, sejam acolhidas no processo educativo. Assim, trazer para a formação de estudantes a práxis do diálogo vivo, tal como sustenta Gadamer, revela-se como uma possibilidade de contribuir para o fortalecimento da sala de aula enquanto espaço-tempo de exercício prático de um pensar crítico e de um agir democrático (Blanco, 2023). Por isso, a hermenêutica deve ser entendida como "um modo de mergulhar na compreensão e interpretação da vida e do mundo e, assim, assume uma posição ética, além de ontológica e epistemológica" (Paviani, 2014, p. 60-61).

A partir desse pressuposto, é necessário considerar as crianças e os adolescentes como atores sociais, às vezes, motivados por outros objetivos além daqueles definidos pela escola, entendendo essa instituição como lugar de vida, de diálogo e de reflexão (Delalande, 2020). Por essa razão, o ensino de História precisa ser um lugar de intercâmbio entre gerações de atores sociais, no qual o docente desenvolva a capacidade de ouvir as crianças e os adolescentes para dialogar sobre suas experiências e expectativas, procurando entender o que os afetam na relação entre seus pares, as representações sobre os conteúdos ensinados, pois "a educação é, por excelência, o lugar do diálogo" (Hermann, 2002, p. 95).

Vivenciar a prática pedagógica hermenêutica do ensino de História, pautada na abordagem da interculturalidade crítica e no compromisso com os direitos das infâncias-adolescências, implica possibilitar que os/as estudantes falem sobre si e acerca dos problemas sociais que enfrentam no cotidiano. Trata-se também de uma "luta contra a cultura menorista que insiste em não reconhecer a cidadania de meninos e meninas dentro e fora da escola" (Miranda, 2018, p. 169). Diante disso, Déa Fenelon (2008) argumenta que os professores não podem ser reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sendo necessário recorrer à prática de investigação, por meio da qual se poderia aprender, sobretudo:

> A problematizar e a questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de ensinar a praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social (Fenelon, 2008, p. 27).

Em face do exposto pela autora, o ensino de História pode ser considerado como um processo de constituição de identidades,[8] o qual permite que as crianças e adolescentes aprendam a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agentes e sujeitos da História. Portanto, a hermenêutica filosófica de Gadamer, ao destacar a compreensão como diálogo e construção de sentido, constitui uma base sólida para práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade crítica. Sob essa perspectiva, a atuação docente deve estar orientada pela promoção dos direitos humanos, culturais e educacionais, assegurando que os/as estudantes tenham suas identidades reconhecidas, representadas e respeitadas no espaço escolar. Isso é especialmente relevante em contextos marcados por violações de direitos, desigualdades raciais, étnicas e sociais, nos quais a escola pode tanto reforçar quanto romper dinâmicas excludentes.

Sob essa perspectiva, a hermenêutica gadameriana possibilita a transformação das relações pedagógicas, curriculares e sociais, favorecendo o ensino voltado para a interculturalidade crítica como "uma proposta e um projeto político que abarca uma aliança que busca construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes" (Walsh, 2007, p. 8). Por esse motivo, torna-se imperativo pensar a concepção pedagógica intercultural crítica como alternativa ao ensino de História na implementação de uma proposta substituta aos processos educativos hoje predominantes, que se ocupam primordialmente de preparar os/as estudantes para o ingresso no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propõe uma abordagem hermenêutica do ensino de História, alicerçada na práxis docente, que articula de forma crítica e reflexiva as historicidades dos/as estudantes às finalidades desse componente curricular da educação básica. Tal abordagem encontra respaldo na compreensão de que a História, enquanto ciência de natureza hermenêutica, mais do que oferecer explicações causais, visa à compreensão dos sentidos e significados da experiência humana (Dilthey, 1942).

Sob essa perspectiva, o ensino de História configura-se como um dispo-

sitivo formativo de subjetividades, comprometido com a humanização, a edificação de indivíduos críticos e sensíveis, e a constituição de sujeitos informados quanto às múltiplas dimensões da realidade social (Albuquerque Júnior, 2012). Nesse contexto, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer é compreendida como uma mediação pedagógica inovadora, centrada no diálogo e na análise crítica das vivências cotidianas dos/as estudantes, o que ressignifica a prática educativa no âmbito escolar.

A abordagem didático-hermenêutica, portanto, revela-se como estratégia epistemológica e pedagógica que demanda a superação da colonialidade do saber, cuja manifestação se dá pela hegemonia epistêmica ocidental e pela marginalização sistemática dos saberes populares e subalternizados. Essa colonialidade, segundo Legramandi e Gomes (2019), opera como mecanismo de dominação no campo epistêmico, ao reduzir a pluralidade de conhecimentos possíveis e obstaculizar o surgimento de outras racionalidades epistemológicas. Essa lógica colonizadora sustenta-se naquilo que Walsh (2009, p. 16) conceitua como "dupla modernidade/colonialidade", estruturada historicamente por padrões de poder que se articulam na exclusão, na subordinação e no controle sistêmico, em consonância com os imperativos do capitalismo global.

Nessa direção, uma prática pedagógica pautada na hermenêutica filosófica requer a incorporação da historicidade das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e de direitos. A escola, nesse horizonte, deixa de ser mera reprodutora de conteúdos prescritos e se constitui como espaço de convivência digna de respeito às diferenças e de efetiva proteção dos direitos das infâncias e adolescências. A sala de aula, por sua vez, torna-se um *locus* privilegiado para a construção de saberes historicamente situados, voltados à apreensão crítica da realidade e à promoção de aprendizagens significativas que habilitem os/as estudantes a compreenderem as implicações éticas, sociais e políticas do conhecimento histórico.

Com efeito, tal concepção transcende a mera inserção de novos eventos ou personagens na narrativa histórica tradicional, pois implica a desestabilização das matrizes temporais hegemônicas e o reconhecimento da multiplicidade de subjetividades que emergem nos processos de refiguração do conhecimento histórico (Gabriel, 2022). O ensino de História, no campo da hermenêutica filosófica, emerge, assim, como instrumento de luta e resistên-

cia, orientado à erradicação das múltiplas formas de violação dos direitos humanos que afetam crianças e adolescentes.

Nesse entendimento, a disciplina de História, no âmbito da educação básica, possui um potencial formativo indispensável às novas gerações, sendo o diálogo um eixo estruturante para a compreensão das experiências vividas pelos/as estudantes e sua articulação com a prática docente. Nessa lógica, a elaboração do plano de ensino não pode restringir-se à mera aplicação dos conteúdos prescritos pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), deve considerar, de modo indissociável, os contextos socioculturais, econômicos e afetivos dos sujeitos escolares. Somente assim será possível promover práticas pedagógicas significativas, ancoradas nos princípios da educação intercultural crítica, as quais demandam uma ressignificação contínua dos conhecimentos, na medida em que a ação docente parte da leitura sensível do mundo, da escuta da realidade da turma e da valorização do saber construído nas interações entre sujeitos cognoscentes (Freire, 2005).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Marco Antônio; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luiz; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, p. 21-39, 2012.

AREND, Silvia Maria Ferreira. De exposto a menor abandonado: uma trajetória jurídico social. *In*: VENANCIO, Renato Pinto (org.). *Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil: século XVIII-XX*. São Paulo: Alameda/PUC Minas, 2010.

AUSANI, Paulo César; ALVES, Marcos Alexandre. Hermenêutica, ensino de humanidades e atuação docente. *Research, Society and Development*, vol. 8, n. 11, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLANCO, Eliane Silva. *O desenvolvimento do pensar crítico e o diálogo vivo*: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

BOEIRA, Daniela Aparecida. Aos auspícios da infração: o "menorismo", a legislação a

as condutas dos operadores da lei. *In:* MIMESE, E. (org.). *Histórias e direitos das infâncias e juventudes.* Jundiaí: Paco, 2023.

BORGES Viviane; SALLA, Fernando. *Prisões*: introdução a pesquisa. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Brasília, DF, 1990.

BRASIL, Lei n. 14.679*, de 18 de setembro de 2023.* Brasília, DF: Diário Oficial da União, n.179, terça-feira, 19 de setembro de 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Código de Menores de 1927. *Lei n. 17943* – A, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27883, 23 dez. 1996.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloísa; MISTURA, Letícia. *O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, 2021.

CAMPOS, Heliana Gonçalves. *A história e a formação para a cidadania os anos iniciais do Ensino Fundamental*. 1. ed. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças. Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [*S. l.*], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, jan./mar. 2024.

COSTA, L. S. *Filosofia Hermenêutica*. 2. ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2023.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DELALANDE, Jacques. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. *In*: MARTINS FILHO, Antônio Joaquim; PRADO, Paulo Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2020.

DILTHEY, Wilhelm. *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Paris: PUF, 1942.

DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de teoria da história*. Tradução de Sara Baldus e Júlio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2009.

FARIAS, Maria. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ribeiro (org.). *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FENELON, Débora Raquel. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Tempos Históricos*, v. 12, n. 1º sem., p. 23-35, 2008.

FERNANDES, Maria Nilvane; TREJOS-CASTILO, Elizabeth. As instituições e as leis para a infância no Brasil Império: circulação de ideias sobre o menorismo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, n. 87487, 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, Cláudia Tavares. Que ensino de história para qual verdade? Desafios teórico-políticos em tempos de negacionismo. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*: complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. *Horizontes,* v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012, p. 98-109.

GUSMÃO, João Luiz de Oliveira; PALMEIRA, Luciana Lemos Leal; LIMA, Waldemar Moreira. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. *Filosofia e Educação*, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 379-405, 2018.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUHLMANN, Jorge. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEGRAMANDI, Ana Beatriz; GOMES, Maria Tereza. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2019.

LIMA, Renata Mantovani de. A evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, [*S. l.*], v. 7, n. 2, p. 314-330, 3 out. 2017.

MACEDO, Lilia; BÜTTNER, Daiane; RIZZINI, Irene. Infâncias e juventudes: uma abordagem histórica e crítica. *In*: MACEDO, Lilia *et al.* (org.). *Desafios e perspectivas das infâncias e juventudes contemporâneas.* Rio de Janeiro: PUC-Rio; Niterói: Intertexto, 2016. p. 25-47.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP*, São Paulo, n. 37, p. 46-57, 1998.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, H. S. Meninas "da Vida": a Funabem e as "artes de governar" as crianças e adolescentes em situação de rua. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. 06-24, 2022.

MIRANDA, Humberto da Silva. A Febem Pernambuco e a "Revolução de 1964": Pacas e a militarização da assistência às crianças e adolescentes. *In*: SILVA, M. G.; SOARES, T. N. (org.). *Pernambuco na mira do Golpe:* direitos humanos, acervos, política e sociedade. Porto Alegre: Fi, v. 2, p. 122-137, 2021a.

MIRANDA, Humberto da Silva. *Adultocentrismo no plural? Notas sobre o patriarcalismo e o Menorismo. Empório do Direito*, 14 dez. 2021b.

MIRANDA, Humberto da Silva. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 160-178, 2018.

NAVES, Rodrigo. Justiça para crianças e jovens. *In*: PINSKY, Jaime (org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA BERAZA, Miguel Angel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, [*S. l.*], v. 14, n. 3, p. 837–863, 2016.

PAULA, Ana Cláudia Fagundes Oliveira Nobre Zanoni de. Breves Apontamentos so-

bre a principal obra de Hans-Georg Gadamer: a verdade não é questão de método. *Revista da AGU*, [*S. l.*], v. 16, n. 03, 2017.

PAVIANI, Jayme. A pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger. *In*: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudino Adriano; HERMANN, Nythamar (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans Georg-Flickinger*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, set./dez., 2008.

QUAPPER, Claudio Duarte. *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio*: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista do CESLA*, n. 1, p. 111-130, 2000.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. La constitución brasileña: otro hito para la infancia. *Infancia en Europa*, Barcelona, v. 9, p. 10-12, 2009.

SAUT, Rubia Dalla. O direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. *Revista Jurídica*, v. 11, n. 21, p. 45-73, jan./jun. 2007.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 107-136.

SCHMIDT, Laurindo Klafke. *Hermenêutica*. Tradução de Francisco Ribeiro. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOBRAL, Eliane Helena Barbosa; MACÊDO, Liana Cirne. O ECA no currículo escolar: a invisibilidade da cidadania. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 7, n. 2, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: entre espaços e entre tempos. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática e prática de ensino*: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 113–138.

WALSH, Catherine. *Memorias del Seminario Internacional* "*Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*". Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

NOTAS

[1] De acordo com o Art. 2º da Lei n. 8.069/1990, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

[2] No ano de 1726, foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia em Salvador; depois no ano de 1738, no Rio de Janeiro; em Recife, no ano de 1789; e no ano de 1825, em São Paulo. Eram instituições católicas de cunho caritativo, que recebiam crianças abandonadas, essencialmente filhos de escravas, conhecidas como a Roda dos Expostos (Del Priori, 2010).

[3] O *Código de Menores* foi promulgado em 1924, na Capital Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, pelo então Juiz Mello Mattos. Em 1927, passou a ser utilizado em todo o território nacional (Miranda, 2023, p. 157).

[4] "Em sua formulação contou, igualmente, com intensa e ampla participação do governo e, sobretudo, da sociedade, expressa em organizações como a Pastoral do Menor, o Unicef, a OAB, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades, dentre tantos outros organismos" (Marcílio, 1998, p. 51).

[5] Essa declaração provocou uma ruptura nos paradigmas sobre a infância e chamou a atenção de diversos estudiosos para o tratamento dado às crianças durante o período de guerra, assim como as causas infantis.

[6] "O ECA revogou o *Código de Menores de 1979*, discriminatório, bem como a lei que criou a Funabem. Adotou a doutrina de proteção integral, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de direito" (Marcílio, 1998, p. 5).

[7] "O modelo de diálogo, idealizado por Gadamer, apresenta caraterísticas específicas: a disposição, por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro" (Flickinger, 2014, p. 43).

[8] De acordo com Bauman (2005, p. 17) "as decisões que o próprio individuo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age, são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'" (Bauman, 2005, p. 17). Além disso, "a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia de recriar a realidade" (Bauman, 2005, p. 18).

CC BY

Artigo submetido em 7 de junho de 2025.
Aceito em 24 de fevereiro de 2026.