



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA
V. 8, N.22, P.56-73
DOI:10.18764/2525-3441V8N22.2023.3

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INFÂNCIA: O SER CRIANÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*INTERCULTURAL EDUCATION AND CHILDHOOD:
BEING A CHILD IN CONTEMPORARY SOCIETY*

Cálita Fernanda de Paula Martins

<https://orcid.org/0000-0002-2695-0683>

Dílson César Devides

<https://orcid.org/0000-0001-8237-672X>

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo analisar os elementos da relação entre educação intercultural e infância. Partindo da sistematização de algumas questões emergentes da interculturalidade em escolas de educação infantil. No contexto dessa discussão, são apontados alguns desafios para essas escolas, principalmente no que diz respeito a uma proposta pedagógica capaz de estabelecer um diálogo entre sujeitos com diferenças étnicas e culturais. Assim, este estudo apresenta uma discussão sobre cultura e educação intercultural, tendo como proposta a pedagogia dialógica, que apresenta uma potencialidade articulada com os projetos político pedagógicos das escolas de Educação Básica. Sendo que a educação intercultural tem uma importante contribuição para a infância, visto que a construção de novas relações socioculturais implica na formação de sujeitos com a capacidade de dialogar e, que nesse processo, possam crescer. Assim, este estudo propõe a educação infantil como etapa primordial na formação intercultural e ética do ser criança na sociedade contemporânea, pensando a função social da educação como formação para a democracia.

Palavras-chave: Contemporaneidade; Educação Intercultural; Cultura; Infância.

Abstract: The main objective of this article is to analyze the elements of the relationship between intercultural education and childhood. Starting from the systematization of some emerging issues of interculturality in preschools. In the context of this discussion, some challenges for these schools are pointed out, mainly with regard to a pedagogical proposal capable of establishing a dialogue between subjects with ethnic and cultural differences. Thus, this study presents a discussion about culture and intercultural education, having as proposal the dialogic pedagogy, which presents a potential articulated with the pedagogical political projects of Basic Education schools. Since intercultural education has an important contribution to childhood, since the construction of new sociocultural relationships implies the formation of subjects with the ability to dialogue and, in this process, can grow. Thus, this study proposes early childhood education as a primordial step in the intercultural and ethical formation of being a child in contemporary society, considering the social function of education as formation for democracy.

Keywords: Contemporaneity; Intercultural Education; Culture; Infancy.



INTRODUÇÃO

Vivemos tempos difíceis, cujo direitos que até então achávamos estarem garantidos, parecem estar sendo atacados. Em um contexto mundial onde se fortalece o discurso pelo direito à diferença e não somente à igualdade, é difícil para nós,

educadores e educadoras, comprometidos com uma educação emancipadora, fecharmos os olhos para o momento que vivemos no Brasil, de grande instabilidade democrática, cultural, social, econômica e política.

Assim, as reflexões realizadas no presente texto procuraram investigar como as diferenças socioculturais são trabalhadas em escolas de educação infantil e de que forma elas estão sendo incorporadas aos seus projetos político pedagógicos. Dentro dessa preocupação mais ampla, procurou-se identificar como os preconceitos e as práticas discriminatórias se manifestam entre crianças e como elas são trabalhadas pedagogicamente.

Vale ressaltar o aumento significativo de pesquisas sobre a infância e educação infantil, abordando questões sob os mais diversos pontos de vista. Uma dessas questões trata da relação entre infância e cultura, do ponto de vista da diversidade sociocultural. As políticas educacionais estão incorporando cada vez mais estudos sobre cultura, multicultural e educação intercultural, ou seja, há um reconhecimento de que vivemos numa sociedade caracterizada pela diversidade cultural e de que a escola não pode deixar de trabalhar nessa perspectiva. E mesmo que as pesquisas estejam avançando significativamente nesse campo, muitas escolas de educação infantil não incorporam em seus projetos político pedagógicos e nas suas práticas cotidianas as contribuições do multiculturalismo e da educação intercultural.

A educação infantil, por sua vez, ganhou mais evidência, enquanto política pública, com a aprovação da LDB em 1996, pois até então eram poucas as pesquisas abordando essas questões. E com a aprovação da LDB, a educação infantil se expandiu significativamente, embora esse crescimento quantitativo em termos de escolas e de crianças atendidas nem sempre vem acompanhado de um processo qualitativo de reflexão, de elaboração crítica e consistente de projetos político pedagógicos, condição



para fazer frente aos grandes desafios existentes na realidade.

A LDB de 1996, art. 29, reconhece que a educação infantil se constitui na “primeira etapa da educação básica” e tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ora, para dar conta dessa formação global é necessário um conjunto de ações articuladas e bem fundamentadas teórica, metodológica e pedagogicamente.

De modo que o trabalho pedagógico, por muitas vezes, tem se orientado pela diversidade e diferença na estruturação de currículos e práticas. Mas como será que esse trabalho vem ocorrendo? Esse é um questionamento que orienta a escrita deste artigo, no qual procuramos desenvolver um olhar crítico sobre os limites e possibilidades do trabalho pedagógico na educação infantil com as diferentes culturas.

Acreditamos que esse trabalho tem grandes potencialidades para transformar sujeitos, práticas mecanizadas, discursos enraizados e preconceituosos quando for orientado pela interculturalidade crítica. Assim, apresentamos a educação infantil no contexto da diversidade e discutimos sobre algumas possibilidades e muitos desafios para práticas pedagógicas orientadas pela interculturalidade nesse contexto.

Procurando dar conta dessas questões, o presente texto inicia sistematizando alguns elementos que emergiram da pesquisa e depois faz um confronto com as discussões teóricas sobre intercultura e educação intercultural. Com isso, buscou-se analisar os elementos da relação entre infância e educação intercultural. Nesse sentido, compreende-se que a questão metodológica é de fundamental importância para os resultados da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2007) destaca que se devem determinar as técnicas que serão utilizadas para o desenvolver de um estudo, pois com a definição metodológica, a pesquisa agrega em qualidade, objetividade e consistência. Por isso, a necessidade em definir os tipos de pesquisa realizadas no decorrer deste artigo. Para isso, foi realizado uma pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, um levantamento bibliográfico.



Para os autores, a abordagem qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análise mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, tendências, dentre outros aspectos. No entanto, será realizado uma pesquisa bibliográfica, cujo o objetivo é adquirir conhecimentos a respeito da temática. Uma vez que, este procedimento de pesquisa é necessário para fundamentação teórica do trabalho.

Segundo Gil (1999), a principal vantagem do levantamento bibliográfico reside no fato de permitir ao investigador uma cobertura mais ampla sobre o assunto estudado. Marconi e Lakatos (2007, p. 166) asseveram que este procedimento de pesquisa tem a finalidade de "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto". De modo que, esse procedimento de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais publicadas em livros, artigos, monografias, dissertações, teses, entre outros.

59

Discorrido acerca do percurso metodológico torna-se importante localiza o leitor quanto à estrutura desenvolvida no presente estudo. O artigo encontra organizado em três subtítulos: o primeiro introduz o assunto a ser pesquisado e apresenta o percurso metodológico para desenvolvimento do mapeamento; o segundo discute acerca dos elementos emergentes da interculturalidade na escola; o terceiro apresenta a proposta da educação intercultural e suas implicações durante a infância. Por fim, as considerações, que aponta alguns desafios da educação infantil na perspectiva da diversidade sociocultural e da construção de uma sociedade plural e democrática, seguidas pelas referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

ELEMENTOS EMERGENTES DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

A escola tem por objetivo cuidar, educar e transmitir valores científicos, culturais e sociais de forma atualizada e democrática, com a participação da família e comunidade, na interação entre alunos e professores. Portanto, não se constitui num



fenômeno isolado do contexto sociocultural, econômico, político e religioso. Para Cury (1979), trabalhamos na perspectiva de que a escola está articulada com a sociedade e, por isso, é permeada por contradições e conflitos. Kosik (1985), por sua vez, aponta um estudo de escolas de educação infantil que exigem relações entre o todo e as partes e, também, como essas relações se constroem e se transformam historicamente.

Desse modo, a função analítica da escola, em seu aspecto transformador em relação às diferenças sociais, e em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação de suas práticas pedagógicas e sociais e das funções e atribuições do professor. O fundamento primordial que norteia a escola nesses objetivos e funções é facilitar e incentivar a participação ativa e crítica dos educandos, colocando-se como palco para discutir as diversas questões sociais. Possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico para que o educando seja capaz de reelaborar e ampliar seu conhecimento.

Em se tratando da Educação Infantil é fundamental que a escola ofereça experiências estimulantes e significativas de respeito às culturas e à identidade, bem como considera movimentos, gestos, falas, emoções, ações e interações das crianças, para promover a articulação das suas experiências com o repertório científico, cultural, tecnológico e artístico.

Marcon (2006), por sua vez, desenvolve uma pesquisa com professores que atuam em escolas de educação infantil, a partir da análise de projetos político pedagógicos dessas escolas e a realização de entrevistas com pais, crianças e professores nos ajudaram a visualizar melhor um conjunto de questões que são fundamentais para o aprofundamento do tema proposto para o presente texto. Pretendemos, portanto, identificar algumas dessas questões para, num segundo momento, analisá-las à luz das discussões sobre cultura e educação intercultural.

Uma primeira constatação feita pelo autor foi de que muitas escolas de educação infantil elaboram seus projetos político pedagógicos simplesmente para atender as exigências legais. Em geral, um tópico desses

projetos diz respeito à caracterização (contextualização) da realidade. Chama atenção que em praticamente todos os



documentos analisados não há uma referência explícita às questões socioculturais. Essa preocupação deveria ser ainda maior na região pesquisada porque existem muitos grupos étnico-culturais, ou seja, há nesse contexto inúmeros aspectos e questões que dizem respeito à diversidade sociocultural que passam desapercibidas pelas escolas.

Nesse contexto, Marcon (2006) discute a questão do referencial teórico que orienta a leitura da realidade pela escola como um todo e pelos professores individualmente. Pelo que identificamos, grande parte dos professores nem se dá conta de que a diversidade sociocultural é uma realidade e, por isso, encontram dificuldades para discutir e enfrentar problemas de preconceitos e práticas discriminatórias. Isso nos faz pensar com Valla (1996), quando diz que a “crise de interpretação é nossa”, pois há muitas dificuldades para apreender e analisar a realidade dentro de uma perspectiva de totalidade onde as questões de natureza cultural e intercultural se fazem presente.

61

Desvelar esses processos exige uma visão crítica sobre a dinâmica das culturas, de como elas se constituíram historicamente e de como se relacionam no tempo presente. Sem um trabalho criterioso de investigação dessas questões, fica muito difícil propor qualquer projeto de educação intercultural. Evidentemente que esse trabalho de investigação da realidade precisa ser feito de forma sistemática, criteriosa e coletiva. Quando isso não ocorre, a escola trabalha pressupondo que todas as crianças sejam iguais. O problema, como diz Saviani (1989, p. 82), é pressupor uma igualdade como ponto de partida que não existe, “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

Uma segunda questão que emergiu da pesquisa de Marcon (2006) está relacionada às condições e à localização econômico-espacial das escolas de educação infantil e das creches. De um modo geral, as escolas localizadas nos centros das cidades têm melhores condições de infraestrutura, disponibilidade de brinquedos, as professoras têm uma melhor formação acadêmica e são frequentadas por crianças brancas.



Para o autor numa proporção inversa, as creches e escolas de educação infantil existentes nas periferias das cidades são, em geral, precárias e atendem mais às crianças negras ou mestiças. Elas possuem condições físicas mais limitadas e atendem a um público mais amplo. Dificilmente essas instituições são de iniciativa privada, realidade inversa daquela existente nos centros das cidades. Marcon (2006), também, identificou problemas com a língua e os dialetos. Sendo uma região colonizada por diferentes grupos étnicos e culturais, a língua de origem e os dialetos são, em geral, falados no âmbito das famílias.

É evidente que essas influências, especialmente os sotaques característicos, acompanham as crianças. Há escolas de educação infantil que proíbem as crianças de falarem o dialeto e censuram quando falam com sotaque. Em vista disso, fazem um trabalho no sentido de padronizar a pronúncia da língua portuguesa. Essa questão é fundamental para o debate sobre a cultura e também sobre a identidade. Na medida em que a criança é coagida a se expressar na modalidade padrão da língua portuguesa, vai perdendo suas próprias raízes e também sua identidade étnica e cultural.

Um outro leque de questões que emergiram da pesquisa de Marcon (2006) trata dos preconceitos e discriminações. Pelo que identifica, poucas escolas conseguem problematizar e discutir com as crianças as práticas de discriminação, de racismo e de preconceitos. A análise feita por Bagno (2004, p. 75) ajuda a entender esses processos.

Mas os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito.

Num contexto onde se entrecruzam múltiplas culturas, as brincadeiras também podem ganhar diferentes coloridos. No trabalho de análise do contexto, poderiam emergir inúmeros elementos relativos às brincadeiras que as crianças desenvolvem em seus contextos familiares e sociais. Como a contextualização é precária em praticamente todos os projetos político-pedagógicos analisados, essas práticas não ganham visibilidade. Em alguns momentos desses projetos são feitas



referências aos saberes das crianças. O problema, no entanto, é que nos desdobramentos pedagógicos, essa preocupação desaparece. Daí, ao invés do trabalho valorizar as brincadeiras do ponto de vista pedagógico e socializador, incentivam-se atividades que levam à competição e à violência.

Um outro aspecto identificado pela pesquisa diz respeito ao trabalho das escolas com as datas comemorativas. Em primeiro lugar, predomina uma confusão entre os conceitos de cultura e folclore e, em segundo lugar, essas atividades ficam descoladas de qualquer processo pedagógico. É comum a interrupção das atividades previstas nas programações para a comemoração de alguma data ou de algum herói. É a festa da páscoa com os coelhinhos, o dia das mães, o dia do índio, etc. Muitas escolas recriam essas datas de uma forma romantizada e descontextualizada.

O dia do índio é, talvez, o exemplo mais elaborado dessa romantização, pois crianças se pintam para imitar os primeiros habitantes do Brasil e não se faz nenhum trabalho no sentido de historicizar alguns aspectos da cultura desses sujeitos e muito menos de que eles ainda continuam sobrevivendo como índios ou como mestiços e que estão presentes em determinadas escolas. Nesse processo, há uma substituição da noção de cultura pela de folclore como se ambas tivessem o mesmo sentido. A cultura, como desenvolveremos mais adiante, perpassa a totalidade da existência material e espiritual (valores), portanto, constitui modos de vida. A noção de folclore está mais associada ao conceito romântico de cultura, no sentido de idealização de práticas e costumes do passado.

63

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INFÂNCIA

Ao problematizarmos a educação intercultural estamos, na realidade, adentrando para um campo complexo que trata da educação, da cultura e das relações entre culturas; portanto, diz respeito a processos pedagógicos. Mesmo sendo complexas e desafiadoras, essas questões precisam ser postas com muita seriedade, especialmente num país que tem uma formação étnica e cultural muito diversificada.



Marín (2017), por sua vez, conceitua a Educação Intercultural, como uma posição ética e política que assumimos quando nos colocamos o desafio de nos humanizarmos e nos reconhecemos como iguais independentemente de classe social, gênero, orientação sexual, idade, condições familiares ou escolares, nacionalidade, religião, entre outras formas próprias de nos identificarmos e coletivamente. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 245) reforça que a dimensão de interculturalidade:

[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais.

Dentro dessa perspectiva, podemos depreender que há uma proposta que busca promover a interrelação entre os sujeitos que vivem em espaço educacional similar, contribuindo, tanto para desconstruir a visão equivocada de pureza e estaticidade cultural, quanto para o reconhecimento de identidades plurais.

Uma rápida olhada para a história das políticas educacionais nos permite ver que as questões da diversidade cultural, multiculturalismo e intercultural não chegavam a ser postas. Muito recentemente elas começaram a ser problematizadas e foram ganhando visibilidade. Uma das razões dessa ausência está vinculada ao processo histórico brasileiro e às relações construídas entre os grupos étnico-culturais, ou seja, a hegemonia da cultura dominante conseguiu ofuscar a diversidade, as relações de dominação, de discriminação e de preconceitos.

Por se tratar de um debate que vem ganhando maior relevância nas últimas décadas, os conceitos de multiculturalismo, educação intercultural e diversidade cultural são, por vezes, utilizados como sinônimos. Pesquisas sobre multiculturalismo têm evidenciado que o próprio conceito é complexo e possui significados muito distintos. Kincheloe e Steimberg (1999, p. 25), por exemplo, classificam o debate atual sobre multiculturalismo em cinco tendências: conservadora, liberal, pluralista, essencialista de esquerda e

multiculturalismo teórico (crítico).



Segundo Fleuri (2003, p. 19), o “termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social”. Ainda, Fleuri (2002, p.132), afirma que “o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade”. Para Todd (2000, p. 371-372):

O multiculturalismo possui, na sua essência, a ideia, ou ideal, de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade pluralista. [...] Na educação, por exemplo, o multiculturalismo direciona as escolas para um currículo que incorpore matérias de diferentes culturas e provê a celebração de festividades, religiosas ou não, como forma de alimentar a consciência das diferenças culturais e de promover relações positivas entre estudantes.

As pesquisas sobre o multiculturalismo reconhecem a existência de múltiplos grupos étnico-culturais e a possibilidade de conviverem harmonicamente. Mais do que isso, esses grupos construíram suas identidades ao longo da história, mesmo que em determinados momentos não tenham sido reconhecidos pelos grupos dominantes. O multiculturalismo, no entanto, encontra dificuldades ao propor alternativas para a superação das discriminações existentes. Não basta reconhecer e afirmar a diferença. É preciso avançar no sentido de propor um diálogo efetivo visando à superação das práticas discriminatórias e dos guetos culturais que se constituem, às vezes, para legitimar as desigualdades sociais.

A educação intercultural vai além do multiculturalismo na medida em que busca caminhos para a superação das discriminações existentes nas sociedades. A intercultural reconhece que as sociedades são multiétnicas e culturalmente plurais e, por isso, propõe uma pedagogia dialógica que seja capaz de fazer frente às tendências que polarizam e excluem culturas e grupos étnico-culturais. Além disso, reconhece que a diversidade não é empecilho, mas possui potencialidade para a superação das discriminações, ou seja, a diferença é possibilidade de crescimento quando

trabalhada de forma crítica e pedagogicamente numa perspectiva dialógica. Segundo Fleuri (2003, p. 41):

O que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.



O reconhecimento da diversidade sociocultural é um pressuposto da educação intercultural. No entanto, há de se ter o cuidado para não justificar o discurso dominante que busca legitimar suas práticas com base na diferença. Não se pode pensar na diferença isolando os sujeitos dos seus contextos socioculturais, políticos e econômicos, ou seja, é preciso ter cuidado para não cair nas ciladas da diferença, conforme o título do livro de Pierucci (2000).

Num contexto de crescente globalização, que não se limita apenas ao econômico, é fundamental não perder de vista os inúmeros elementos que intervêm na formação sociocultural dos diferentes grupos sociais, bem como nas práticas pedagógicas escolares e nos espaços educativos familiares e grupais. Além disso, não se pode desconsiderar a influência que a mídia, particularmente a televisiva, exerce na formação da cultura infantil em relação ao lúdico, às brincadeiras, à aprendizagem e ao conhecimento, à convivência e à socialização.

Os textos que compõem a obra organizada por Fielzen e Carlisson (2002) ajudam a aprofundar essas questões. Os múltiplos elementos que se entrecruzam no cotidiano da criança intervêm na sua formação e as escolas precisam dar conta desse amplo espectro de interferências que se fazem presente cotidianamente. Nesse processo, evidencia-se uma tensão que não é fácil de resolver. Trata-se da ação da mídia e da sociedade de consumo que buscam a padronização, enquanto a educação intercultural procura fortalecer as diferentes identidades culturais numa perspectiva dialógica, ou seja, trata-se da formação para a autonomia das crianças no sentido de se assumirem como sujeitos, de um lado e, de outro,



as resistências impostas pelo contexto social local e global que dificulta a autonomia e a emancipação.

Como pensar na tradição se grande parte das crianças é socializada sem a mediação dos pais e da família? É evidente que a socialização não depende apenas pela família, mas ela tem um

papel fundamental. Essas questões são postas por Benjamin (2002) quando discute a história dos brinquedos e das rupturas provocadas pela indústria cultural que produz brinquedos em escala comercial e propõe outras mediações que não aqueles familiares ou do grupo social imediato. Antigamente, diz Benjamin (2002, p. 92), os brinquedos eram produzidos no ambiente familiar e de acordo com as condições socioeconômicas das famílias, mas hoje, "quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais".

A educação intercultural trabalha na perspectiva de reconhecer e fortalecer as diferentes identidades, pessoal e social, construindo processos de cooperação, de respeito e de solidariedade. A identidade é compreendida a partir das múltiplas manifestações, construções e reconstruções históricas. Ao discutimos a educação infantil, não podemos deixar de problematizar a questão da identidade, na medida em que esta se depara com a tensão entre a padronização e a construção de uma identidade própria. Nessa disputa as tradicionais brincadeiras e os processos lúdicos criativos vão sendo substituídos por novas formas de brincar, de dançar, de criar e de ver o mundo.

Brougère (2004) aponta os riscos dessa tendência é que a criança assuma uma identidade que não é construção própria, mas derivada de estímulos externos. As discussões propostas por Kishimoto (1998) também ressaltam a importância das brincadeiras e a necessidade de uma concepção pedagógica crítica que ajude no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento integral e a formação da identidade na criança precisam estar articulados com propostas político-pedagógicas claras e consistentes.

A pesquisa realizada por Fantin (2000, p. 13) evidencia como é importante a relação entre cultura e brincadeira e de como essa relação ajuda no desenvolvimento da criança e na

construção da sua identidade, "pensar o brincar implica necessariamente pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também todo o contexto sociocultural em que acontece a brincadeira".



As transformações que estão se processando na atualidade tendem a romper com a tradição e a isolar a criança dos seus contextos sócio-históricos. O conceito de tradição, no entanto, precisa ser bem definido visto que existem diferentes significados. Para Hall (2003, p. 259), a tradição "é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos".

Com base nas reflexões daquele autor, podemos pensar a tradição na perspectiva do emergente, do residual e do incorporado. Nessa mesma linha de reflexão, Williams (1979, p. 126) acredita que "como estamos sempre considerando relações dentro do processo cultural, as definições do emergente, bem como do residual, só podem ser feitas em relação com um sentido pleno do dominante". Não podemos, portanto, desconsiderar os elementos oriundos da tradição, sob pena de romper com a perspectiva de totalidade.

De modo que o século XXI enfrenta um duplo desafio, de um lado, a afirmação das identidades e, de outro, a tendência à padronização. A lógica do mercado trabalha com uma concepção linear de tempo voltado para o futuro concebido com expressão do desenvolvimento, do progresso e da modernização. Para afirmar essa perspectiva os grupos dominantes buscam de todas as formas, segundo Benjamin (1994, p. 222-232), desqualificar o passado e as tradições. A educação intercultural precisa romper com essa visão linear de tempo, ou seja, precisa reconhecer que não há um único tempo, mas diferentes temporalidades que se entrecruzam no tempo presente.

O desafio da educação intercultural é o de dar conta das três dimensões acima apontadas para não negar o passado e nem as tradições. Qualquer sociedade ou grupo sociocultural que negar suas raízes históricas fica exposto à manipulação. Quanto menos profundas as raízes de uma árvore mais facilmente ela fica à mercê dos ventos e pode



sucumbir. Os processos culturais seguem uma lógica muito parecida com essa. A educação infantil precisa perguntar pelas formas como a família e a escola podem aprofundar as relações com o passado, de que forma a criança incorpora novos valores no tempo presente e de como constrói as sínteses desses

processos, originando novas práticas e valores. Desconsiderar uma dessas dimensões significa não dar conta de uma formação integral.

A educação intercultural é desafiada a analisar as formações socioculturais envolvendo diferentes grupos étnicos e culturais, bem como as relações e transformações que ocorreram historicamente. Esse trabalho é fundamental para se compreender a constituição das diferentes infâncias. Para se efetivar, no entanto, exige uma pedagogia crítica de base dialógica. Esse diálogo precisa ser estabelecido tanto em relação às experiências do passado quanto às transformações ocorridas. A valorização do passado, no entanto, não se dá na perspectiva romântica, que concebia o passado como um reservatório de valores naturais e genuínos.

69

Como diz Hall (2003, p. 262), "não existem culturas inteiramente isoladas e paradigmaticamente fixadas". No horizonte da educação intercultural, as identidades pessoais e sociais são concebidas como resultantes de lutas, embates e confrontos entre valores construídos e ressignificados pelos diferentes grupos étnico-culturais e pelas classes sociais. A intervenção pedagógica precisa dar conta dos entrelaçamentos entre os múltiplos fatores que intervêm nas práticas socioculturais e educativas e que podem contribuir para o crescimento dos sujeitos envolvidos.

Essa compreensão é apontada por Hall (2003, p. 257) quando diz que "o essencial em uma definição da cultura popular são as relações que colocam a 'cultura popular' em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante". As tensões e diferenças não podem ser desconsideradas ou negadas no contexto da educação intercultural. Elas permanecem, embora sejam tratadas pedagogicamente visando ao crescimento de todos. As diferenças não podem se constituir em impedimentos para o crescimento das culturas. Longe de hierarquizar culturas ou de classificá-las em superiores e inferiores, a educação intercultural reconhece que todas as culturas

possuem elementos significativos e podem contribuir para a qualificação e o crescimento individual e coletivo.

A educação intercultural pressupõe uma compreensão da cultura que seja capaz de dar conta dos elementos historicamente construídos, bem como das suas transformações, e de uma pedagogia baseada no diálogo. Para superar a dicotomia entre escola e realidade é fundamental um duplo movimento: em primeiro lugar, produzir um conhecimento sobre o contexto da escola e, segundo a opção por uma pedagogia que seja capaz de estabelecer uma relação dialógica entre as distintas experiências.

O que efetivamente se entende por diálogo? Derivado do grego, a palavra diálogo é composta por dia, que significa "dividindo, separando, um com ou contra o outro, por um lado e por outro, o que se coloca em campos distintos", e por logos, que significa linguagem e, por extensão, discurso ou fala sobre algo. Assim, diálogo pode ser definido pedagogicamente como uma mediação que envolve necessariamente sujeitos distintos, predispostos a estabelecerem relações de intercâmbio, visando a mudanças, transformações e ao crescimento de todos os sujeitos envolvidos. O diálogo somente é possível onde houver diferença e, ao mesmo tempo, abertura dos sujeitos.

Quando o diálogo for negado, a tendência é de que os grupos dominados (oprimidos) fiquem silenciados. Não é por acaso que Freire (1981) insiste na necessidade do diálogo como mediação pedagógica para a superação das relações de opressão. Através dele, é possível explicitar as diferenças e, dessa forma, abrem-se perspectivas para a superação das relações de dominação. O desafio do diálogo entre diferentes grupos étnicos e culturais é um dos grandes desafios para a educação intercultural.

Uma das tendências é de que os oprimidos ao afirmarem suas identidades resistam ao próprio diálogo, fechando-se em si mesmos sob os mais diferentes argumentos. Há que se insistir, no entanto, em criar condições para o diálogo, especialmente na escola, um espaço privilegiado para tanto. No caso da educação infantil, se fazem presentes diferentes infâncias com seus valores, concepções de mundo, modos de vida, tanto aqueles herdados da tradição quanto aqueles





incorporados e reconstruídos historicamente nos diferentes contextos e espaços onde as crianças vivem e convivem. Daí a possibilidade de se falar efetivamente em diferentes infâncias. Felizmente essa discussão tem avançado significativamente nos últimos anos com importantes pesquisas sobre a história da infância no Brasil.

Fleuri (2002b) evidencia a complexidade que envolve a educação intercultural. O reconhecimento de que a realidade é complexa, no entanto, não é suficiente. É necessário estudar e conhecer melhor a realidade da infância e de como as questões socioculturais e de identidade se fazem presente no mundo das crianças e também qualificar as mediações pedagógicas que devem ser condensadas nos projetos político pedagógicos. O grande desafio é como pensar a formação de novas gerações que sejam capazes de se constituir efetivamente em sujeitos emancipados, na perspectiva apontada por Freire na pedagogia do oprimido. Para tanto, as escolas de educação infantil têm um papel fundamental.

71

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões desenvolvidas no texto, são vários os questionamentos e desafios que ficam para a educação infantil em uma perspectiva intercultural. Uma delas é o reconhecimento de que não existe uma cultura única e nem apenas uma infância. São múltiplas temporalidades que se entrecruzam no espaço da educação e da cultura infantil. A escola precisa se munir de recursos teóricos e pedagógicos para fazer frente à diversidade sociocultural e econômica das crianças. Os projetos político-pedagógicos têm de dar conta dos múltiplos elementos oriundos da tradição e do contexto atual que interferem na formação e na cultura das crianças. Um segundo grande desafio é o de reconhecer os direitos da criança, de uma educação para a cidadania e para a solidariedade.

Nesse processo, a educação intercultural precisa enfrentar de modo radical os valores difundidos pela sociedade de consumo e pela televisão, que estimulam a



concorrência e a competição. A infância é propícia para a constituição de valores e de princípios. A recuperação do sentido originário de cultura como cultivo da terra pode contribuir para o desenvolvimento da infância e da educação intercultural, pois acreditamos que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Um dos desafios da educação infantil é aprofundar a perspectiva intercultural no seu trabalho pedagógico. Para tanto, é imprescindível o conhecimento da realidade das crianças, seus modos de vida, valores, comportamentos, etc. Dessa forma, o diálogo se apresenta como a possibilidade de superação das discriminações e das práticas de exclusão que se fazem presente no espaço escolar da educação infantil e na sociedade como um todo. Não basta introduzir novos recursos pedagógicos sem uma proposta fundamentada na educação intercultural para a qual todos podem crescer se houver predisposição para o diálogo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 29.ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I), p. 222-232.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.
- CARLISON, Ulla; FEILITZEN, Lucélia Von (Orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1979.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje.** São Paulo: Loyola, 1998, p. 99-122.



FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002a.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: EdUnijuí, 2002b, p. 128-150.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Grifos, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov./2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARCON, Telmo. **Educação Intercultural e Infância**. 29ª Reunião anual da Anped, n. 7, Caxambu, 2006.

MARÍN, José. **Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización**. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 26, n. 62/2, p. 477-491, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/articloe/view/5473>. Acesso em: 21 de mar. 2023.

HALL, Stuart. **Notas sobre a desconstrução do 'popular'**. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: UNESCO, 2003, p. 247-263.

73

KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. **Repensar o multiculturalismo**. Barcelona: Octeado, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PIERUCCI, Antônio Flávio. 2.ed. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TODD, Roy. **Verbete multiculturalismo**. In: CASHMORE, Ellis (Org.). *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

VALLA, Victor Vincent. **A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalterna**. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-189, jul./dez./1996.

Recebido em 10 de abril de 2023.

Aprovado em 29 de maio de 2023.

EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL...
Afluente, UFMA/CCBa, v.8,
n.22, p. 56-73, jun. 2023
ISSN 2525-3441