

## **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INFÂNCIA**

**Marcon, Telmo.** – UPF

**GT:** Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

### Resumo

No presente são analisados alguns elementos da relação educação intercultural e infância. Partindo da sistematização de algumas questões emergentes de uma pesquisa sobre intercultural e infância em escolas de educação infantil, o texto avança para a discussão sobre cultura e educação intercultural. No contexto dessa discussão, são apontados alguns desafios para as escolas de educação infantil, principalmente no que diz respeito a uma pedagogia capaz de estabelecer um diálogo entre sujeitos com diferenças étnicas e culturais. A pedagogia dialógica, proposta pela educação intercultural, apresenta essa potencialidade, mas precisa estar articulada de forma global com os projetos político-pedagógicos das escolas. A educação intercultural tem uma importante contribuição para a educação infantil visto que a construção de novas relações socioculturais implica a formação de sujeitos com a capacidade de dialogar e, nesse processo, possam crescer.

Palavras-chave: cultura, educação intercultural, infância, diálogo.

### *1. Considerações introdutórias*

Multiplicam-se na atualidade 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. Essa tendência, no entanto, parece estar mais centrada na educação fundamental, média e superior. Essa mesma preocupação não ocorre com a mesma intensidade no âmbito da educação infantil. Por isso, 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.

As reflexões que serão feitas no presente texto resultam, em parte, do desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a intercultural a partir de escolas de educação infantil. Nesse projeto, procurou-se 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. Procuramos também analisar como os professores compreendem e trabalham a diversidade cultural e a educação intercultural em suas práticas de sala de aula.

A educação infantil, enquanto política pública, ganhou mais evidência com a aprovação da LDB em 1996. Até então eram poucas as pesquisas abordando essas questões, entre as quais a de Kramer (2001), publicada inicialmente em 1992. Com a aprovação da LDB, em 1996, 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.

A pesquisa que realizamos ajudou a revelar que, para atender a crescente demanda, muitas iniciativas privadas, mas também públicas, encontram dificuldades para dar conta das exigências legais e pedagógicas. De um modo geral, criam-se novas escolas de educação infantil, contratam-se professoras, muitas vezes em caráter precário, ou seja, sem concurso ou seleção, organiza-se uma infra-estrutura mínima com alguns brinquedos e um parquinho. A proliferação de escolas sem as mínimas condições político-pedagógicas e, por vezes, também físicas, compromete uma educação integral e de qualidade exigida pela legislação. Esse modo de encarar a educação infantil parece derivar de uma idéia simplista de que para trabalhar com crianças qualquer iniciativa serve.

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 intercultural e educação intercultural. Nas considerações finais serão apontados alguns desafios da educação infantil na perspectiva da diversidade sociocultural e da construção de uma sociedade plural e democrática.

## *2. Elementos emergentes da pesquisa em escolas de educação infantil*

A escola não se constitui num fenômeno isolado do contexto sociocultural, econômico, político e religioso. Essa tem sido a orientação teórica da pesquisa que procurou entender as escolas de educação infantil numa visão de totalidade. Trabalhamos na perspectiva de que a escola está articulada com a sociedade e, por isso, é permeada por contradições e conflitos (CURY, 1979). Mais do que isso, o estudo de escolas de educação infantil exige a mediação de referenciais que dêem conta do particular (local) articulado aos processos globais, ou seja, das relações entre o todo e as partes (KOSIK, 1985) e também como essas relações se constroem e se transformam historicamente.

A pesquisa realizada com professores que atuam em escolas de educação infantil, a 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 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 despercebidas pelas escolas. Nesse contexto, discute-se 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”. 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. 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 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 infra-estrutura, disponibilidade de brinquedos, as professoras têm uma melhor formação acadêmica e são freqüentadas por crianças brancas. 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. Essa constatação põe em evidência um problema histórico e estrutural da sociedade brasileira, herdado da sociedade colonial e escravocrata. As relações coloniais entre a casa grande e a senzala ganham novas formatações, mas não desapareceram totalmente. Muitas creches e escolas existentes nas periferias abrigam mais crianças do que as condições físicas permitem a fim de atender, por vezes, interesses e pressões políticas e troca de votos.

Identificamos também 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. Reproduz-se, mesmo que de um modo mais sutil, os procedimentos adotados pelo Estado Novo (1937-1945), que proibiu expressamente a fala de outra língua que não fosse a portuguesa. A diversidade lingüística cede lugar ao padrão cultural, em geral, associado à cultura dominante. Bagno (2004, p. 15) questiona de uma forma veemente o mito da unidade lingüística no Brasil. A respeito diz:

Esse mito é prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os brasileiros, independentemente da sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.

Um outro leque de questões que emergiram da pesquisa trata dos preconceitos e discriminações. Pelo que identificamos, poucas escolas conseguem problematizar e discutir com as crianças as práticas de discriminação, de racismo e de preconceitos. Expressões como “negro é negro”; “negro não presta”; “melhor casar com um católico ruim do que com um evangélico”, “baleia” quando se trata de crianças obesas, etc. Essas são algumas das expressões utilizadas para discriminar. O problema é que, de um modo geral, essas expressões são usadas de forma espontânea e, por isso, não são questionadas pelos professores. Alguns alunos que sofrem essas agressões reagem, mas, na maioria das vezes, o silêncio predomina. 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. A observação de uma professora dá o tom dessa discussão: “Já a atitude de alguns pais entristece os professores, pois além de não incentivarem, proíbem os filhos de participarem, chegando ao extremo de comprarem medalhas para dizer que o filho é vencedor”. Outras observações feitas por professores dão conta de que as práticas de discriminação têm uma base familiar. Nesse processo competitivo, observou-se uma forte influência da mídia televisiva, especialmente de programas que trabalham na lógica da disputa, da violência e da negação das diferenças e do outro.

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. As 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.

Para finalizar esse conjunto de questões identificadas pela pesquisa, pode-se destacar um problema que está ganhando dimensões importantes na prática das escolas de educação infantil. Trata-se da influência de religiões de base pentecostal no comportamento das crianças, que são proibidas de brincar, de dançar, de cantar e de jogar bola. Esses procedimentos, exigidos pelas igrejas, contam com o apoio dos pais e criam sérios obstáculos para as escolas que, em geral, não conseguem vislumbrar saídas. De que forma isso interfere na formação e no desenvolvimento dessas crianças? Como

fica a socialização se as crianças precisam se isolar da convivência para respeitar os princípios da religião?

Essas são, em linhas gerais e de forma sintética, as questões mais relevantes observadas pela pesquisa e que dizem respeito ao tema do presente texto. Há, portanto, um quadro amplo que se apresenta com desafios para a educação intercultural os quais remetem a problemas epistemológicos, políticos, éticos e pedagógicos. Esse leque de questões possibilita dimensionar as suas implicações no trabalho cotidiano das escolas. Como pensar efetivamente numa educação intercultural no quadro desses desafios?

### *3. 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. 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. A partir das pesquisas de Kincheloe e Steimberg (1999), Candau (2002) e Hall (2003a, p. 51-100), não se pode falar de multiculturalismo no singular. 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, para Fleuri (2002, p.132), “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 idéia, 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 multi-étnicas 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 intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam 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 Carlsson (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 Walter 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 aquelas 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, portanto, 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. Os riscos dessa tendência é que a criança assuma uma identidade que não é construção própria, mas derivada de estímulos externos (BROUGÈRE, 2004). 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. Como já foi observado, esse é um dos problemas dos projetos político-pedagógicos das escolas de educação infantil.

A pesquisa realizada por Fantin (2000) 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. Por isso, ela diz: “Pensar o brincar implica necessariamente pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também todo o contexto sócio-cultural em que acontece a brincadeira” (p. 13). 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 (2003b, 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) diz: "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. O século XXI terá de enfrentar 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. Como diz Hall (2003b, 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 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” (2003b, p. 257). 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, entre as quais, pode-se destacar as de Del Priore (2004); Kuhlmann Jr. (2004); Corazza (2004) e Freitas (2003).

Em suas pesquisas, Fleuri (1998; 2002a; 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.

#### 4. Considerações finais

A partir das questões desenvolvidas no texto, são vários os questionamentos e desafios que ficam para a educação infantil numa 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, na perspectiva de Dallari e Korczak (1986), 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 (WILLIAMS, 1969) pode contribuir para o desenvolvimento da infância e da educação intercultural. Ao cultivar a terra, o agricultor acredita na potencialidade do crescimento das sementes que semeia. Os primeiros dias e semanas de vida da planta são fundamentais para o desenvolvimento, daí o cuidado necessário. Esse significado de

cultura traz duas importantes implicações: em primeiro, que toda cultura se desenvolve sobre uma base material e, em segundo, que toda a cultura passa por transformações.

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. Sem esse trabalho de pesquisa, os projetos político-pedagógicos tendem a não desempenhar suas funções. Além do conhecimento da diversidade sociocultural das crianças e suas famílias, a escola precisa construir uma pedagogia capaz de estabelecer relações dialógicas entre as diferenças. 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 Bibliográficas*

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: 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.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARLISON, Ulla; FEILITZEN, Lucélia Von (Orgs.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. 2.ed. *História da infância sem fim*. Ijuí: EdUnijui, 2004.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1979.
- DALLARI, Delmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1986.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4.ed. Campinas: Contexto, 2004.
- 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: EdUnijui, 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.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: UNESCO, 2003a, p. 51-100.
- HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do 'popular'. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: UNESCO, 2003b, p. 247-263.
- KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. *Repensar o multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 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.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 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.