

Encontros entre educação, infância e intercultural: bases para a pedagogia e a formação de professores

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre as bases da perspectiva intercultural para a educação das crianças pequenas apreendidas a partir da pesquisa desenvolvida durante o doutorado em educação, sob a orientação do professor Doutor Reinaldo M. Fleuri. O exercício concentrado da reflexão e da investigação científica foi possível porque, além da imersão no contexto de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a orientação para o desenvolvimento da pesquisa se fez par-e-passo com a inserção e a participação no Grupo Mover. Tais condições são as responsáveis diretas pela ampliação e consolidação de bases epistemológicas de referência, as quais servem de base para a atual atuação profissional e pensamento da autora em relação ao mundo. Mas foram também as condições responsáveis por grandes amigos e amigas que se fizeram a partir desse grupo, e que permanecem através do tempo. Dessa forma, o estudo está situado da perspectiva intercultural da educação como fonte para a produção de

Cleonice M. Tomazzetti*

referências na formação de professores para a educação das crianças. Tal perspectiva situa-se a partir da expressão de que “o homem é um ser de cultura” e está inscrita no interior da linguagem da educação com base em algumas referências teóricas de base crítica. Nesse sentido, as acepções possíveis da palavra “cultura” devem ser claramente explicitadas porque não são fundamentalmente excludentes entre si. Ao final, são indicadas algumas conclusões que se situam nas implicações da educação intercultural para o ensino e a formação de educadores, a pedagogia.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Ensino e formação de educadores. Infância e educação infantil. Pedagogia.

* Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Estrada Arroio do Veado, 580 – Distrito de Arroio Grande – Santa Maria. CEP 97120-000. Professora coordenadora de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (UFSM/Prograd). E-mail: netcleo@gmail.com

Recebido: 8/03/2010 – Aprovado: 20/07/2010

Introdução

O presente texto é considerado uma retomada teórica e está sendo apresentado a partir de seu contexto de origem. Por isso, são apresentados alguns dos elementos apreendidos nos estudos de doutorado e têm como objetivo refletir sobre as bases da perspectiva intercultural para a educação das crianças pequenas, possíveis de serem pensadas de acordo com as referências para a pedagogia e a formação de professores para a infância.

O estudo está situado na perspectiva intercultural da educação como fonte para a produção de referências na formação de professores para a educação das crianças. Nosso entendimento situa-se a partir da expressão de que “o homem é um ser de cultura”, e a inscrevemos no interior da linguagem da educação segundo as referências de Forquin (1993). Para este autor, as acepções possíveis da palavra “cultura” devem ser claramente explicitadas porque não são fundamentalmente excludentes entre si.

Entretanto, a provocação que nos move está localizada não na definição e na discussão própria da cultura, se na sua acepção particularista ou universalista, mas na possibilidade de existir um ou vários projetos que aspirem ao diálogo entre culturas diferentes. À educação é possível, enquanto um projeto público, contemplar perspectivas de não submissão entre culturas, na busca de concretizar uma sociedade menos injusta e excludente (COSTA, 1998).

Tal problemática nos remete, de imediato, à localização de nossos inte-

resses no interior deste debate, uma vez que participamos de projetos e práticas formativas de professores(as), os(as) quais, enquanto adultos, têm como responsabilidade receber as crianças no mundo, preservar sua vida e desejar seu desenvolvimento para que possam continuar o mundo (ARENDT, 1972). A educação, então, assume um caráter cultural na medida em que é a nossa recepção aos novos habitantes deste mundo, é nossa forma de dizer-lhes: “Eis nosso mundo!”, ou seja,

o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, i.é, como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela (FORQUIN, 1993, p. 14).

Entretanto, essa recepção das crianças, no mundo, não é feita de forma absolutamente aleatória e arbitrária, pois sempre ocorre no interior de grupos com identidades e relações étnicas, relações entre identidades de gêneros e marcas de classe social, que imprimem determinada matriz de aprendizagem desses “conteúdos” do mundo dos adultos, além dos próprios códigos, valores e linguagens desse mundo mais imediato.

Esses conteúdos são, segundo Geertz (1989, p. 64), “os padrões culturais que compõem os sistemas de significados que ‘moldam’ nossas vidas, e estes não são gerais, mas específicos”. Isso pode ser expresso no que Charlot (1983) denominou de “significações ideológicas da ideia de infância”, as quais expressam as diversidades socioculturais historicamente constituídas na humanidade, atribuindo à infância um caráter histórico e cultural, o que explica, em parte, o entendimento do adulto em relação à criança, sua forma de tratamento e atribuição de sentidos.

Essa “matriz de aprendizagem” pode também ser entendida como uma lógica interiorizada pela criança a partir de suas interações com o mundo e dos “lugares” a ela destinados, ocorrendo tanto no interior da família – e dependendo das inserções dessa família no sistema social – como em diferentes instituições educativas.

A criança desde pequena diferencia-se dos adultos pela sua forma de ser e de se relacionar com o mundo, expressando isso como uma lógica infantil. Essa lógica, bem como suas aprendizagens nas interações em diversos contextos, constitui-se como “bases culturais” de origens paralelas ou anteriores à escola que conformam capitais simbólicos. Essas diferenças marcam, desde o início, as crianças e suas formas constitutivas de ser, estar e pôr-se no mundo. Marcam-nas porque são diferentes os contextos interativos em que são inseridas: se apenas na família, com suas significações e possibilidades materiais e simbólicas, ou se, paralelamente, em

creches, hospitais, escolas infantis, centros de desenvolvimento infantil, atividades lúdicas orientadas etc. Por isso, não podemos falar em “infância” de um modo universalista, a não ser para marcar um tempo da vida diferente dos outros tempos, senão que de “infâncias” como variações, no espaço e no tempo, intimamente ligadas às mudanças nos modos de socialização.

Tal argumento nos permite entender a significação cultural da infância e abordar o passado para reconstruir e decifrar o presente, entendendo as instituições sociais destinadas à socialização das crianças – centralmente a escola – surgidas e expandidas em substituição aos mecanismos de controle e dominação social antes utilizados pela Igreja. Mas nos permite, principalmente, compreender que essas instituições sociais – escolares –, desempenhando uma tarefa prioritariamente educativa, fazem-no por meio de uma seleção cultural e “de uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p. 14). Têm, assim, desempenhado a função de “ensinar” padrões culturais baseados em processos de homogeneização e acirram a incapacidade de lidar com as diferenças, bem como a dominação e o individualismo, a indiferença e a incapacidade de indignação diante das injustiças e atrocidades de nossa época.

No desempenho de sua função social, enquanto instituição criada para “inserir e adaptar” as novas gerações às expectativas dos grupos socialmente dominantes em suas formas, regras e “mecanismos de controle do comporta-

mento” a serem autorreproduzidos, a escola desenvolveu, e vem desenvolvendo, novas estratégias para continuar cumprindo com essa função. Por isso, suas rotinas, suas regras e rituais são perpetuados ao longo dos tempos e espaços em que se localiza, independentemente dos contextos e das formações diversas das identidades sociais que aportam a ela.

As instituições, pelo mero fato de sua existência, controlam a conduta humana ao estabelecer padrões de conduta que controlam e orientam o comportamento individual, num sentido contrário a múltiplos outros teoricamente possíveis. As instituições refletem e, até certo ponto, mediatizam os valores e as relações sociais de uma sociedade determinada (BERGER; LUCKMAN, 1967, p. 79-80).

Tal “controle institucional”, entretanto, não é unidirecional nem autônomo em relação aos sujeitos sociais, e as ações sociais dos sujeitos são, em grande medida, originadas e coordenadas pela sua cultura. Isso ocorre porque cultura está sendo entendida como “mecanismos de controle”, enquanto sistemas organizados de símbolos significantes como uma condição essencial da existência humana. Dizemos que ela é uma condição essencial porque esses padrões culturais são usados para “impor um significado à experiência humana” (GEERTZ, 1989). E as formas que damos à educação de nossas crianças, por exemplo, são fornecidas pela nossa cultura – referências e padrões de adultos, de gêneros, de classe social, de religião –, agindo como informações (ou

desinformações) que nos fazem funcionar. Organizamos instituições, elaboramos e repassamos métodos de ensino, produzimos informações e acumulamos conhecimentos como pré-requisitos de nossa existência biológica, psicológica e social. Nossa humanidade, ao nascer, e ao longo da vida, portanto, é inacabada:

Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial (GEERTZ, 1989, p. 61).

Por isso, não nos bastam nem são suficientes enquanto espécie humana as fontes genéticas de informação para ordenar nossas ações, porque suas margens de variação são muito estreitas para dar respostas ao comportamento humano. O nosso sistema nervoso central – e o neocórtex – cresceu em interação com a cultura e é incapaz de, como elemento biológico do homem, “dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes” (p. 61). Esses são, portanto, os pré-requisitos da nossa existência biológica, psicológica e social.

Quase todo o comportamento humano complexo representa, sem dúvida, o resultado interativo e não aditivo dos dois [...]. Entre os planos básicos para a nossa vida e o comportamento preciso que de fato executamos existe um conjunto complexo de símbolos significantes, sob cuja direção nós transformamos os primeiros no segundo, os planos básicos em atividades (GEERTZ, 1989, p. 62).

A cultura, vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, torna-se o elo entre as possibilidades intrínsecas que cada indivíduo traz e o que realmente cada um de nós se torna. Tornar-se humano, então, “é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64). Nossas identidades diversas, assim como estilos de vida, portanto, constroem-se simbolicamente em relação aos diferentes referentes – classe, gênero, nação, língua etc. – à medida que preenchemos o hiato de informações providas de nossa cultura (ampliadas as instâncias de sua construção a partir da expansão da matriz da modernidade no contexto da globalização), pois fornecem os seus princípios estruturantes construídos a partir/dentro das estruturas sociais específicas, nas quais os sujeitos vivem.

Ao afirmarmos a construção das identidades individuais por dentro das estruturas sociais, visualizamos não só as especificidades das condições objetivas fornecendo as informações contextuais, mas reconhecemos que a sociedade é constituída de vários campos; logo, não é *una*, homogênea. Por esse motivo, permite as singularidades e as diversidades de indivíduos e identidades dentro de uma mesma comunidade e formas resultantes e diversificadas da ação dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou velhos. Entendida conforme expressão utilizada anteriormente, o

capital cultural é assim atravessado por “disposições estruturantes” (padrões culturais), definindo seu conteúdo conforme sua classe social, gênero, etnia etc.

Assim, as crianças são também ativas desde que nascem em relação à cultura. Vista como trama de significados que torna possível a elaboração de opções e de ações com sentido (GEERTZ, 1989), a cultura permite-lhes viver intensos processos de relações e transformações, em cujos interstícios estão sempre a reelaborar novos/outros significados e a produzir condições de criação.

Ser criança, nesse sentido, significa desenvolver um processo de construção polivalente e fluida daqueles atributos da vida social – identidade de gênero e papéis sexuais; relações de hierarquia no interior das famílias das quais fazem parte e seus consequentes graus de parentesco; modos de entender e expressar o mundo (indagação, sentido, curiosidade, criatividade), constituindo o que se pode chamar de “matriz de aprendizagem” (PICHÓN-RIVIÈRE; FREIRE, 1991); valores morais, religiosos e éticos para orientar sua ação e dar sentido nas relações com as pessoas e coisas, do mundo físico e social. Tais elementos funcionam como estruturantes profundos que agem como guias de nossa ação cotidiana e são definidos por Geertz como um conjunto de mecanismos de controle – planos, regras, receitas, instruções para governar o comportamento (1989, p. 56). Constituem-se, nesse sentido, como princípios estruturantes das múltiplas identidades que nos habitam,

em cujos interstícios desse transitório específico posicionamento social – a infância – se constitui o processo educativo.

O adulto, por sua vez, pode se constituir como o educador na relação com a criança na medida em que consegue interagir criativamente com a dimensão intersticial das identidades infantis, que se elaboram (produzem e são produzidas) na relação entre as diferentes culturas – trama de significados – que se tecem no contexto em que vivem.

No sentido aqui definido para essa relação pedagógico-educativo-formativa entre adulto-criança, o adulto também aprende; ao exercitar sua escuta e observação dos elementos infantis e organizar a proposta de trabalho a partir desses elementos fluidos e em atividade, ele reelabora seus próprios referentes quando exercita por essa abertura epistemológica novos movimentos para sua constituição identitária.

Nessa direção, entendemos que novos modos de comportamento estão constantemente sendo ativados, não apenas pela reprodução de valores condicionados pela socialização na escola. É, sobretudo, a “avassaladora onipresença dos meios de comunicação de massa potenciados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 84) a responsável por um poder de socialização avassalador, cujos efeitos se fazem sentir no “esvaziamento” do sentido educativo ou das funções potencialmente culturais da escola e dos professores provocado por esses outros “difusores” de cultura (GIMENO SA-

CRISTÁN, 1999, p. 12), bem como na transferência da função socializadora, antes mais presente nas interações ampliadas, como na rua, na casa de outros parentes etc. No contexto de avanço da “sociedade do conhecimento” e da informação, imersos numa cultura social cuja ideologia cotidiana corresponde às condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade (PÉREZ GÓMEZ, 2001), o “currículo escolar” se desvaloriza diante da “quebra de monopólio” que antes detinha, na transmissão cultural, agora em “competição e concorrência” com novos meios, mecanismos e procedimentos muito mais presentes, ativos e atrativos que os curriculares escolares, com funções paralelas e em franca vantagem sobre a escola.

Também as modificações no mundo do trabalho promovem uma inversão na socialização da criança pequena. Em relação de interdependência com as novas condições que a reestruturação do setor produtivo promove nas formas de organização social, crianças e adultos veem-se imersos numa expansão da matriz da modernidade, a qual gera um contexto mundializado (ORTIZ, 1994). Assim, as instâncias de construção das identidades se multiplicaram porque a matriz civilizatória se redefine na presença dominante da ideologia do neoliberalismo.

Isso se torna realidade seja porque a criança ingressa cada vez mais cedo em instituições educativas, enquanto seus pais, cada vez mais cedo, perdem a função primeira de desempenhar papéis de adultos mais significativos afetivamente (agindo como primeiros formadores dos vínculos criança-mundo,

fornecendo-lhe as regras, as instruções, os itinerários formativos de base); seja porque o ingresso dos adultos (pais e/ou mães) no mundo do trabalho faz-se, cada vez mais, de forma precária, “abaixo do nível de qualificações e com reduzidas perspectivas de progresso” (SARMENTO, 2002), ou, ainda, a *inclusão segundo uma lógica de exclusão*, conforme Santos (apud SARMENTO, 2002, p. 7). Esta última consideração tem duas implicações de impacto relativamente significativo sobre os novos processos de socialização, ou inversão, antes preconizada prioritariamente pela escola: primeiramente, provoca uma exacerbação das atitudes de competição entre as crianças, os jovens e suas famílias em busca de melhores resultados na disputa por melhores posições sociais, que podem ser obtidas pela conquista dos melhores rendimentos-resultados escolares. Tal fato antecipa, em muito, a competição antes vivenciada entre adultos na disputa por ascensão social, melhores cargos e salários, os quais estavam vinculados a uma formação e qualificação mais elaborada.

A segunda implicação incide nos novos modos e formas de vida no tempo do não trabalho, impostos pelas novas formas e modos do tempo do trabalho, isto é, os adultos trabalham em casa e em momentos que antes eram formal ou informalmente vividos como locais de não trabalho; as referências da vida familiar são misturadas à atividade profissional. Além disso, a incidência de maiores indicadores de pobreza, especialmente entre as famílias mais jovens, famílias mais pobres e as crianças, indi-

cam que a estrutura familiar está sendo afetada pelas mudanças no mundo do trabalho. As reestruturações, antes sentidas principalmente no espaço da produção – mundo do trabalho –, fazem-se também sentir no mundo da vida, no qual se evidencia uma “reestruturação da família tradicional”, a qual deixa de ser a *instância de inserção e proteção econômica dos mais novos* e tem contribuído para a perda progressiva e significativa da família como lugar da socialização primária, *por efeito das sucessivas recomposições e reestruturações que têm sofrido* (SARMENTO, 2002, p. 8).

Seguindo no desafio de elaborar novas formas e perspectivas educacionais, entendemos que os processos educativos e os processos de socialização vivenciados na escola podem ser potencializados e criadores da experiência humana. Como consequência, geram matrizes de aprendizagem e modos de ser “banhados” na capacidade de enxergar a alteridade, e também para si mesmo como pano de fundo para a aprendizagem do descentramento, entendido como

a capacidade de olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura. Descentramento que possibilita ao indivíduo enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e de imaginação (NANNI; ABBRUCIATI apud FLEURI; PORTO, 2002, p. 6).

E a cultura passa, então, a ser perspectivada de forma mais abrangente, “vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se ex-

pressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.” (CANDAUI, 2000, p. 61). Tais estruturantes profundos que nos guiam em nosso cotidiano permitem compreender o homem como “um ser dependente de tais mecanismos de controle – planos, regras, receitas, instruções – para governar o comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 56).

Finalmente, nessa perspectiva alargada de cultura, ela pode ser entendida como *um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida* (p. 103, grifos meus).

Nesse sentido, a função que a educação para as crianças pequenas tem efetivado refere-se, sobretudo, à pedagogia pensada no âmbito de uma teoria crítica da cultura (KRAMER, 1993), ou de uma dimensão cultural na formação dos(as) professores(as) (FRANÇA, 1990), e também pela referência dos jogos e brincadeiras nas instituições para as crianças (KISHIMOTO, 1992).

Essa discussão é apresentada no trabalho de doutoramento de Faria (1999), para a qual a educação anterior ao ensino fundamental não pode “copiar” o modelo escolar em que um “tipo de conhecimento considerado necessário para a adaptação do indivíduo enquanto cidadão é privilegiado” e “negligenciar todos os outros tipos de conhecimento” (p. 212-213). Sua perspectiva para a educação da criança pequena traz elementos presentes na proposta educativa e cultural dos parques infantis, do

Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo,¹ enquanto subsídios à formulação de políticas integradas para a infância brasileira.

Segundo a autora, essa proposta do início do século ainda hoje é válida em sua formulação, pois seu idealizador e defensor – Mário de Andrade – entendia educação e cultura como “elementos intrínsecos, próprios das preocupações de uma esfera pública redimensionada, ampliada com o tempo do não-trabalho” (1999, p. 175), mesmo que num contexto em que os intelectuais, políticos e, no caso, Mário de Andrade tivessem aspirações modernistas de transformar o país. Sobre isso Faria indica o caráter contraditório em que essa conexão entre educação e cultura estava imersa: “Foi no seu modo contraditório de ser e de pensar a infância e a humanidade que ele pôde conceber o Parque Infantil como um espaço do brincar gratuito, à toa, e outros modos de brincar nem sempre ao gosto da Educação, na sociedade capitalista” (1999, p. 179).

A proposição de Mário de Andrade explicita as estreitas relações entre os interesses da escola para a formação do “cidadão” e as necessidades de um sistema capitalista em consolidação e aprofundamento. Por isso, o tempo livre dos meninos e meninas pobres é referido, à época, como “desperdício”, uma vez que poderiam estar aprendendo ofícios, ou mesmo buscando renda extra para o sustento da família.

Nessa discussão encontramos algumas sintonias entre a análise de Costa (1998) acerca das contribuições que a teoria educacional crítica incorporou ao

debate entre escola e cultura, referindo-se às teorias críticas do currículo. Ele afirma, entretanto, que esse debate “não conseguiu deslocar o centro das preocupações educacionais das técnicas, habilidades e capacidades, para questões relativas a história, política, poder e cultura”, visto a insistência dos projetos oficiais em fortalecer uma “concepção justificada por suas conexões com o mercado” (COSTA, 1998, p. 64).

Concordando em parte com essa afirmação, identificamos na crítica a um único modelo para a educação das crianças o ponto que nos unifica, na medida em que é o modelo escolar, conforme referido anteriormente por Faria, ou a forma escolar como expressão das relações sociais orientadas por regras impessoais, o que tem prevalecido como oferta institucional à criança menor de seis anos. Tal modelo escolar foi profundamente criticado no interior do movimento por atendimento à infância, pois, quando os fatores da assistência, saúde, proteção, guarda e cuidado – considerados como fundamentais à garantia de atendimento de qualidade – aparecem na educação da infância, vêm revestidos de uma pedagogia assistencialista, custodial e com uma forte marca domesticadora.

Essa possibilidade educativa extra-familiar deixa, assim, de constituir uma modalidade educativa adequada para a criança pequena e passa a ser considerada como excludente, discriminatória e compensatória. Seu enfoque está na carência das crianças e de suas famílias, consideradas incapazes de educar adequadamente seus filhos, o que os torna

alvo de uma “educação assistencialista” própria para a pessoa pobre (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991).

Entretanto, a crítica a esse modelo escolar ou forma escolar não pode prescindir do que temos defendido até aqui, ou seja, para fazermos a crítica ao modelo unidirecional e unidimensional ao qual o modelo escolar está vinculado, precisamos abrir mão de uma perspectiva educativa para a educação da criança pequena.

A profissionalização para o atendimento educacional na infância pode e deve contemplar uma perspectiva diferenciada daquelas em que se prescinde das trajetórias de vida e formas de pôr-se e ser no mundo na organização e programação pedagógico-didática. Integrar as necessidades de cuidado, guarda, assistência não significa que podemos ignorar a necessidade que as ações intencionais dos(as) profissionais da infância, em instituições socioeducativas, expressem a abertura ao universo ampliado de sentir, explorar, vivenciar, comunicar, interagir com diferentes culturas (trama de significados), as quais se tecem nos contextos em que adultos e crianças vivem. Isso colocaria em risco o conhecimento científico-educacional em favor de conhecimentos intuitivos pautados, restritivamente, no exercício da maternagem, na vocação e na ênfase em características da pessoa “mais vocacionada” para a docência. Permitir que as relações sociais estranhas/externas à escola e aquelas próprias aos mundos das crianças atravessem sua organização e relações internas faz parte, em meu entendimento, do que esta-

mos pautando como profissionalização docente para a infância.

Nesse sentido cabe-nos indagar: Qual a natureza dos conhecimentos (científicos, valores, educativos) na educação infantil? Qual contribuição(ões) essa “pedagogia” pode apresentar para a constituição ampliada das identidades infantis e suas matrizes de aprendizagem? Em que sentido a visão monocultural da educação infantil está atravessada por uma perspectiva unidimensional do conhecimento?

Procuramos parte desse entendimento nas pedagogias abertas e pautadas na vivência da cultura crítica e da função educativa da escola nas quais sejam incluídos os processos, os conflitos e as contradições que estão na base da geração do pensar, do sentir e do fazer e do produzir conhecimento e cultura potencializados pela educação.

É nesse sentido que a perspectiva unidimensional do conhecimento em educação infantil – aquela pautada restritamente pelas ciências psicológicas e do desenvolvimento humano – pode ser superada, ou seja, inserir na educação infantil as outras dimensões do conhecimento: a histórica, a sociológica, a econômica, a antropológica, a biológica, a psíquica, a ecológica. Esse é, segundo Morin, o caráter multidimensional do conhecimento, o qual, para ser pertinente, “não pode não apenas não isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras” (2001, p. 38).

Estabelecer e propor atividades orientadas pela vivência crítica da cultura de nosso tempo contribui para a vivência do encontro entre os diferentes

e ativa a curiosidade infantil. Então, considerar as múltiplas referências culturais que as crianças – e os adultos – trazem para os contextos educativos fortalece a base epistemológica dessa pedagogia, baseada na multidimensionalidade e na complexidade.

No centro desse debate está a questão de que a criança é alguém com características próprias e modos de ser e pôr-se no mundo diferentes daqueles dos adultos, em contraposição à ideia de um ser carente de razão, imaturo e incapaz, cuja implicância remete a uma escola que deve suprir as deficiências e carências desse pequeno ser; além de “ensinar” padrões culturais baseados em processos de homogeneização e simplificação. Faria (1999) alega que a fecundidade do debate em torno de uma política nacional integrada para a infância no Brasil não está na disputa escolar/não escolar, extraescolar, assistencial. Os desafios da educação, em geral, e da educação da criança, em particular, estão em como garantir que a criança seja criança, construa conhecimentos e a cultura infantil e aprenda outros conhecimentos, de outras culturas, preparando-se para continuar criando (sem esconder seu lado criança) enquanto aluno, enquanto adulto, num mundo de diversidade, antagonismos, contradições (FARIA, 1999, p. 196).

Essa nos parece a questão central aos desafios da docência para a educação básica e aponta para aquilo que temos chamado de “potencialidades” da teoria crítica para a formação dos(as) professores(as), compreendendo-as como a possibilidade de construirmos práti-

cas e/ou pedagogias interculturais em relação à educação para a infância.

Precisamos reconhecer que a escola necessita ampliar seu marco cultural, acolhendo as diferenças dos modos de pensar a verdade, o bem e a beleza. Segundo Pérez Gómez, “os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância” (2001, p. 77).

Nosso desafio está em situar a possibilidade de se fundarem ou se fortalecerem pedagogias situadas a partir de princípios democráticos, como a luta contra as exclusões operadas pelo processo educacional. A ampliação da potencialidade educativa de todas as crianças, respeitando as especificidades da infância no Brasil, implica, entretanto, incorporar à problemática educativa o tratamento da diferença enquanto uma propriedade constitutiva; algo a ser desejado ao invés de eliminado ou anulado. No caso da infância, devemos compreender a “falta” atribuída à criança como uma característica própria, no sentido proposto por Faria (1999):

O fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através “desta(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância (p. 180).

Essa perspectiva da educação tem implicações para os contextos educacionais, seja os contextos formativos, seja os contextos institucionais de atendimento à infância, na medida em que conflitua com uma perspectiva ideológica utilitarista. Nossa pergunta para as perspectivas formativas da(o) professora(or) quer saber como trabalhar com crianças – e com crianças pequenas – de forma a que levemos em conta seus contextos de origem, seus momentos de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos tempos.

Entendemos que o contexto em que atuam as(os) professoras(es) é tido como “prenhe” de intenções, interesses e contradições, caracterizado como complexo em oposição a padronizações enraizadas no academicismo vazio e enredadas no emaranhado da burocratização pedagógica. A educação escolar no atendimento à infância pode, nessa posição, agir no sentido da transformação dessas práticas excludentes, bem como da sociedade mais ampla.

A educação escolar também pode potencializar a “problematicidade” ao tornar claras e enunciar as concepções e práticas apreendidas ao longo da formação do(a) professor(a) até então aceitas como hegemônicas e dominantes, as quais reforçam padrões culturais por meio da educação. Tornar problemática no sentido de reinventar a prática sem receituários curriculares é considerar o território da invenção docente, e inclusive das expressões da infância, com suas formas e linguagens próprias enquanto culturas infantis.

Nesse enfoque enfatizam-se três aspectos fundamentais: aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; o desenvolvimento de atitudes que expressem o compromisso político do(a) professor(a) de participar e ter iniciativa, de experimentar e criticar, de trabalhar em colaboração e de forma solidária. Apresenta, ainda, uma característica cooperativa e interativa ao encarar a prática profissional do docente como uma prática intelectual e autônoma, não apenas técnica:

Um verdadeiro processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, em que o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, em que intervém para facilitar e não para impor ou substituir a compreensão dos alunos e a reconstrução do seu conhecimento experiencial; ao refletir sobre a sua intervenção, exerce e desencadeia a sua própria compreensão (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 429).

As sintonias também são identificadas no sentido como Forquin (1993) compreende a problemática das implicações da pluralidade cultural para a educação, chamando a atenção para o caráter *ativo* do ensino multicultural. Ele afirma:

Ele [o ensino] não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espíri-

to de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige (p. 137).

O sentido aqui atribuído à escolarização é o de disponibilizadora de facilidades para o acesso ao conhecimento e como orientadora desse cidadão no seu movimento num mundo marcado por atividades simbólicas e, ao mesmo tempo, potencializadora de uma cultura crítica para os sujeitos, pois precisa romper com o “modelo uniformizador”, em que se busca a normalização ou padronização dos modos de ser/pensar. Para além de modelos que respeitem as diferenças de grupos e de frações da sociedade, também fragmentada (como se fossem mercadorias à medida e ao gosto de cada segmento do mercado), as instituições escolares e suas perspectivas curriculares e projetos educativos precisam aprender a acolher a pluralidade e a diferenciação de modelos de vida, de vontades e destinos individuais, bem como os itinerários singulares dos sujeitos e dos grupos sociais que aportam a elas.

Essa referência somente se torna ação educativa crítica se for significativa de abertura, reciprocidade entre os sujeitos e os contextos onde se inserem; do contrário, é um multiculturalismo liberal, “de justaposição, de compartimentação, até mesmo de segregação ou de auto-segregação” (FORQUIN, 1993, p. 139). A abertura e a possibilidade da troca implicam, igualmente, a possibilidade da liberdade alargada, do enriquecimento pessoal, mas também “de riscos

de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade” (p. 139).

O que tais perspectivas oferecem como possibilidade de conexão na pesquisa desenvolvida está inscrito na pedagogia intercultural como proposta para a educação com todos os grupos, não apenas com os grupos minoritários. Assim, uma pedagogia intercultural precisa, enquanto prática educativa, ser orientada pela necessidade e/ou falta no sentido de busca, a busca do “que é mais universal nas produções do pensamento humano”, não reforçar os limites de suas identidades individuais, as quais supõem o “respeito” ao pluralismo cultural, que pode levar à “recuperação de todas as expressões minoritárias no interior e em proveito de uma cultura hegemônica” (139).

No sentido aqui atribuído, a construção da identidade individual está acompanhada da identidade social e pode ser proporcionada por meio de um encontro com o “outro”. E, no caso dos Parques Infantis de Mário de Andrade, isso era indicado por meio do seu Brasil macunaímico: “uma identidade que não é uma; sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas possibilidades; possibilita aos opostos se encontrarem; ‘sem nenhum caráter’ é a pluralidade de muitos caracteres diversos” (FARIA, 1999, p. 179).

Para a elaboração intercultural na educação escolar, portanto, as saídas que desestruturam os mecanismos cerceadores da autonomia criadora precisam considerar mais que o indivíduo e sua sala de aula, para que a segurança

na comodidade da dependência e do controle externo não subverta as iniciativas de grupos locais. As(os) professoras(es) são chamadas(os) a se assumir enquanto sujeitos dessa comunidade. Devem elevar suas identidades múltiplas, desafiando-se a viver – e ensinar – num mundo de diversidades, antagonismos, contradições, diferenças de classe e, também, diferenças etárias e de gênero, de modelos de vida e de interesses pessoais. Esse é um entendimento que redimensiona a perspectiva de “projetos curriculares” e da atuação docente e recoloca a(o) professora(or) no protagonismo da “epistemologia educativa” (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Para o autor referido, numa compreensão de que a prática educativa é criativa, singular, imprevisível e campo de expressão da profissionalidade docente, o enfoque individualista conecta-se com muita facilidade às perspectivas dos partidários de que o mercado regule os mecanismos de funcionamento social, pois, “para que opere esse mercado se necessita pouca intervenção, de sorte que a competência se estabeleça entre a diversidade” (p. 15).

Esse(s) adulto(s) educador(es), ao conhecer(em) a criança e sua cultura (e a cultura de suas famílias), estaria(m) incorporando o componente da investigação da situação à medida que observa(m) o inesperado, aprende(m) com ele e constrói(em) novos conhecimentos sobre a infância (FARIA, 1999). Acrescentaria que se pode avançar numa abertura colaborativa e emancipatória se houver a mediação pela análise de suas ações em situação conjunta, desencadeando uma

prática intercultural geradora de conhecimento educacional pelos próprios professores, além de dotá-los de mais poder para agir no sentido da transformação – tanto de suas práticas como do sistema social mais amplo.

Na investigação-ação emancipatória, o desenvolvimento educativo se entende como uma empresa conjunta que expressa um compromisso conjunto para o desenvolvimento de *práticas* educativas como formas de interação que, tomadas em conjunto, constituem o tecido das relações sociais e educacionais; de teorias educacionais comuns que, tomadas em conjunto, expressam os entendimentos dos que intervêm no processo educativo, e que dirigem a reflexão crítica sobre as questões que hão de ser abordadas para que possa continuar o desenvolvimento da educação; e da situação comum, na qual o trabalho das classes individuais informa (e a sua vez está informado por) o currículo e a política educativa de todo o centro (CARR; KEMMIS, 1988, p. 214-215).

A pedagogia intercultural seria, então, potencializada pelas práticas dos sujeitos que tomam a iniciativa de participar ativamente de situações desafiadoras singulares, que necessitam de “interessados” em investigar suas próprias práticas e teorias.

Uma implicação comum entre essas duas perspectivas – a educação intercultural e as teorias críticas em educação (e em especial a investigação-ação emancipatória) – refere-se à perspectiva da mudança e da transformação em contraponto à continuidade, conservação.

Além da “exposição à crítica e à autocrítica” proporcionada por essas abordagens, um último elemento é identificado: o de que a escola não pode ignorar os aspectos contextuais da cultura (FORQUIN, 1993), ou seja, que a mudança educacional não se dá independentemente das mudanças nos sistemas sociais, uma vez que as pessoas não agem apenas individualmente no interior dessas instituições. Enquanto membros de comunidade autorreflexiva, não se ocupam de transformar a sua própria prática, senão quando se veem forçadas a enfrentar as limitações não educacionais impostas à educação (CARR; KEMMIS, 1988).

Poderíamos, portanto, conceber e desejar um projeto educativo que, enquanto cumprindo a função de transmissão cultural, estaria funcionando no sentido da ruptura de si mesmo, impulsionando-nos – sujeitos da educação – para o que Forquin chama de “fundamento transcultural” da pedagogia intercultural: “Só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma outra modalidade ou uma outra expressão do humano” (p. 143).

Nesse sentido, a proposta de Gimeno Sacristán (1999) parece ser coerente com a perspectiva de uma escola comum para todas as individualidades e respeitosa com os valores da liberdade, da democracia e da não discriminação. Essa oferece o entendimento de uma autonomia profissional criadora nos(as) professores(as), sem desvanecer diante da pretensão desagregadora do individualismo ou das frações sociais que reivindicam seu próprio projeto educativo.

As práticas pedagógicas são aqui propostas como expressão de cultura por meio de “estilos pedagógicos”, os quais podem corresponder à diversidade e à riqueza da variedade em tantos terrenos da cultura, expressando a compreensão e a iniciativa de grupos de professoras(es) em exercitar a cultura escolar como “encontro de culturas”, acolhendo as suas possibilidades, inquietações, peculiaridades, diferenças culturais e a entidade subjetiva. Isso se dá, conforme tal proposta, pelo *resgate do pedagógico como território de experimentação e de criação* (p. 15). Segundo o autor:

Não deveríamos cair na mais fácil tentação de pensar a diversificação curricular como um desenho a medida de cada um ou de cada grupo na etapa da obrigatoriedade, senão explorar as vias pelas quais a experiência dos estudantes com o currículo é diversificadora. Há que garantir a expressão da subjetividade ao mesmo tempo que mantemos a equidade da oferta educativa (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 15).

É nesse sentido que entendemos as pedagogias interculturais, pois, além de redimensionar o papel cultural da escola, reforçam a autonomia criadora dos(as) professores(as) e recolocam a conexão entre os problemas e fragilidades das práticas educativas e a situação social nas quais instituições e sujeitos estão imersos. Além disso, é uma proposta que não abandona a escola em sua funcionalidade nessa época de “sociedade do conhecimento”; ao contrário, propõe que se redescubra o cultivo do saber, do

prazer de aprender e descobrir, “bases todas elas da liberdade, todavia mais necessárias em uma sociedade nutrida e governada por atividades simbólicas” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 16).

Para além de rever seus métodos e princípios do ensino – adotando uma perspectiva das crianças e das infâncias nos seus projetos –, a pedagogia (didática e organização escolar) precisa rever as dimensões institucionais da escola, o sentido de sua existência no coração da mundialização da economia e da cultura em que nos encontramos, a partir de contextos organizados e orientados pela cultura crítica.

Encounters among education, childhood and intercuture: bases for the pedagogy and the teachers' formation

Abstract

This text has as objective to present and to contemplate about the bases of the intercultural perspective for the little children's education apprehended starting from the research developed during the doctorate in education, under the teacher Doctor Reinaldo M. Fleuri's orientation. The concentrated exercise of reflection and scientific investigation was possible because, besides the immersion in the context of study of the Program of Masters Degree in Education of the Federal University of Santa Catarina, the orientation for the development of the research was made equal-and-step with the insertion and

the participation in the Group “Mover”. Such conditions are the direct responsible for the enlargement and consolidation of epistemological bases of reference, which serve as base for the current professional performance and the author’s thought in relation to the world. But they were also the responsible conditions for great friendships that were done starting from this group and that remain through the time. This way, the study is placed starting from the intercultural perspective of the education as a source for the production of references in the teachers’ formation for the children’s education. Such perspective is based on the expression that “man is a being of culture”, and it is enrolled inside the language of the education starting from some theoretical references of critical base. In this sense, the possible meanings of the word culture should be clearly expressed because they are not fundamentally excluding among themselves. At the end, some conclusions are indicated and they are suitable locate in Intercultural Education’s implications for the teaching and the educators’ formation, the pedagogy.

Key words: Intercultural education. Teaching and formation of educators. Childhood and infantile education. Pedagogy.

Nota

- ¹ Mário de Andrade era diretor do Departamento de Cultura do Município de São Paulo durante a gestão do prefeito Fábio Prado (1935-1938), período em que foram criados os primeiros parques infantis para crianças de 3 a 12 anos.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J. Educação ou tutela? A criança de zero a seis anos. São Paulo, 1991.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. Garden City, N. Y.: Anchor Books, 1967.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona, 1988.
- CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Alternativas do ensino da didática. Campinas: Papirus, 2000.
- CHARLOT, B. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- COSTA, M. V. Currículo e políticas culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.
- FARIA, A. L. G. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Edunicamp, 1999. (Coleção Teses).
- FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.
- FORQUIN, J. C. L. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANÇA, G. W. Tia, me deixa brincar!: O espaço do jogo na educação pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

tação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

GEERTZ, C. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989. cap. 11, p. 45-66.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas e práticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa pós-moderna. HEURESIS, v. 2, n. 1. 1999. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>>. Acesso em: 3 mar. 2000.

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

ORTIZ, R. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, P.; PICHON-RIVIÈRE, E. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 41-3.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SARMENTO, M. J. Educação e políticas de exclusão: a negação dos direitos da infância. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, II. Porto Alegre, 2002. Anais...