

Contribuições da concepção multi/intercultural para formação de professores da infância

Contributions of the multi/intercultural conception to the training of teachers of children

*Cleonice Maria Tomazzetti**

Resumo

Abordar a temática da intercultural no contexto da formação de professores para a educação infantil no interior do curso de pedagogia é, sem dúvida, um grande desafio. A lógica multifacetada das áreas de ensino (as chamadas “disciplinas escolares”) e a natureza unidimensional com que os currículos e programas são organizados, além de não contemplarem questões que hoje são prementes para a qualidade em educação infantil, também dificultam que se avance para uma concepção em que a criança seja o foco do projeto educativo. Dito de outro modo, a reificação das concepções educativas em que o foco é o ensino, o produto, o coletivo, a estrutura institucional é resultado da presença, às vezes invisível, de uma perspectiva homogeneizadora do currículo, centrada nas inflexíveis bases disciplinares, que imprimiu e imprime referenciais marcadamente padronizadores para a educação da criança.

É como se houvesse uma “imagem da alteridade” – no caso da criança – predeterminada e padronizada, impedindo que se veja e se atue pedagogicamente a partir das marcas culturais, sociais e historicamente constituídas e em constituição, com as quais se interage nos espaços educativos.

Palavras-chave: Multicultura. Intercultura. Formação de professores. Infância.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cleomt@smail.ufsm.br

As crianças da pedagogia – processos históricos e culturais de compreensão da infância

Início este artigo abordando alguns de meus entendimentos acerca da organização do trabalho educativo com crianças a partir das definições de base pedagógica, cultural, socioantropológica e política. As contribuições de estudiosos de diversas áreas, desde a educação à nova sociologia da infância, podem servir para justificar claramente por que é necessária uma didática específica à educação infantil. Tal justificativa começa a ser delineada a partir da compreensão de que à pedagogia e à didática cabem reunir os saberes pedagógicos de professores, orientando-os aos planos de ensino e às necessidades da prática docente. Além disso, os campos da pedagogia e da didática distinguem-se por ocupar-se com a unidade de enfoque das práticas educacionais, buscando superar e integrar as fragmentações das ciências da educação na formação de professores.

Busco conectar a didática e a pedagogia ao campo investigativo denominado “formação de professores”, estabelecendo relações e possibilidades profícuas da especificidade da infância para a educação, por meio da didática e de metodologias e práticas do ensino para a educação infantil.

Partindo da conexão ao campo da formação de professores, a definição de uma escola destinada à infância, com

uma pedagogia e uma didática construídas a partir da recuperação do percurso histórico da concepção de criança, tornou-se necessária, ou seja, desde quando a infância apresentava uma identidade negativa – definida como identidade de criança-adulto e criança-filho-aluno – até constituir-se como identidade positiva – criança-sujeito social.

Alguns supostos são definidos e suas decorrências, explicitadas a partir de contribuições para a pedagogia que considerem a especificidade da infância como uma invenção ou projeto inacabado da Modernidade, já que a existência das crianças constituídas como grupo geracional com características identitárias próprias e direitos genuínos é muito recente (SARMENTO, 2001).

Tal especificidade está composta por identidades múltiplas, que compõem o ser criança dependendo dos contextos em que interage.¹ Assim, na primeira identidade, constituída até a Idade Moderna, a infância estava presa aos “laços da proteção institucional do adulto”, o que significa afirmar que “ser criança era ser o companheiro natural do adulto”, desde que desmascarada (FRABONI, 1998). Assim, sua imersão na vida social já ocorria num contexto de vida adulta, num movimento da vida coletiva, de onde obtinha – diretamente, sem mediações – os elementos simbólicos elaborados por outros, os adultos.

A segunda identidade de criança-aluno-filho é constituída após a descoberta da família nuclear e, a partir dela, a descoberta da infância, tornan-

do-se o centro do interesse educativo dos adultos. Por quê? Porque passa a ser vista como uma moeda por meio da qual a família obtém reconhecimento e continuidade, e ela própria se constitui como símbolo de uma outra organização social: a família burguesa.² Para esta, a importância da criança reside, simultaneamente, no fato de ser sua propulsora da vida privada e da rede familiar baseada na consangüinidade. São os novos valores sociais advindos e propulsores da Revolução Industrial que constituem uma nova “cenografia doméstica”, baseada na identidade e na intimidade, valores outrora incommuns numa sociedade em que a família era tida como “ponto de cruzamento das relações sociais” (FRABBONI, 1998, p. 66).

Nessa lógica da criança-moeda, um valor é agregado e passa a constituir forte aliado de sua consolidação social e moral: a educação dos filhos. Esse elemento deixa de ser tratado como adorno ou indicativo de posição imutável numa dada ordem social passando a servir de agência de veiculação e consolidação dos valores “privatistas” e “institucionalistas” da vida familiar burguesa e, por conseguinte, da infância.

O que aparece, então, é a relação pedagógica entre mestre e aluno como nova forma de relação social, como ruptura com os modelos anteriores. Assim, podemos afirmar que a escola está para a infância assim como a infância está para a escola. Como consequência, a criança é legitimada na condição de pertencer a esse tipo de família e a esse

tipo de escola, constituindo-se prisioneira dessas relações de poder e propriedade, o que a leva a constituir-se como sujeito pertencente a uma rede de relações e definições privatistas e institucionalizadoras. Gomes (2003) entende essa trama de relações entre escola e criança como uma nova configuração, ou seja, uma forma escolar como modo de relações sociais, expressando, então, essa nova relação pedagógica uma submissão do aluno e do mestre a regras impessoais, “não mais uma relação de pessoa a pessoa”.

Nesse sentido, concordamos com autores que apontam Rousseau³ como fundador e precursor de uma educação voltada à especificidade da infância e, ao mesmo tempo, da consolidação dos princípios educacionais da burguesia, além de inaugurar um período na história da educação em que a tradição cedia espaço à concretização de um projeto de sociedade pela formação de um novo cidadão. Assim, para a realização do sentimento moderno de infância, importante foi o papel da educação, pois, contribuindo com seu prolongamento, as escolas, os colégios, os liceus, os orfanatos foram progressiva e radicalmente constituindo o afastamento da criança do meio social mais denso de interações, em que se misturava a vizinhos, parentes, amigos, familiares e outras crianças de idades diferentes da sua. Tais instituições fizeram da aprendizagem escolar a forma dominante de socialização, apartando o mundo da criança do mundo do adulto⁴ (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

É nesse contexto, paradoxalmente, que, à medida que a sociedade industrial sofre evoluções, transformações, rupturas e continuidades em seu modelo tecnológico-científico, a criança começa a se constituir autonomamente, a partir, também, de uma mudança ético-social responsável pelo seu reconhecimento e legitimação como figura social, sujeito de direitos como sujeito social.

Se a infância é a expressão de diferentes crianças em diferentes períodos da história humana, há que se distinguir esses dois conceitos, como o fizeram Sarmiento e Pinto (1997, p. 13):

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

O que ocorre, então, com a educação das crianças pequenas quando essas identidades constitutivas da infância surgem exatamente com aquela institucionalidade que visava mantê-la presa a um estatuto de moralidade heterônoma ou à dependência do adulto? Como afirma Narodowski, se “[...] a infância é o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”, como podemos defender a existência de uma pedagogia que promove um discurso e elabora um estatuto disciplinar para a qual a criança é “[...] um corpo depositário do agir específico da Educação escolar?” (NARODOWSKI, 1998, p. 173).

Por mais contraditório que pareça, só é possível compreender a infância moderna enquanto processo histórico e social com base no discurso pedagógico como operador e fornecedor de sentidos sobre a infância. Nesse contexto, para o discurso pedagógico já não existia a criança, e, sim, o aluno, que, independentemente da idade, está na posição de infante, daquele que expressa os elementos capitais da infância – heteronomia, necessidade de proteção, obediência, o não-saber. Essa impessoalidade da criança é também do adulto, pois o processo educativo necessita da descontextualização das pessoas e de seus referentes para afirmar-se como principal veículo de “modernização” social.

A esses processos históricos, que explicam a infância como construção social em relação às condições estruturais que organizavam a vida dos sujeitos – incluindo variáveis de gênero, etnia, geração, classe social, entre outros –, atribui-se o surgimento de sua primeira institucionalização, decorrente da imbricada relação entre a instauração de novas formas de organização social (as revoluções burguesa e industrial) e a interiorização das normas dessa nova ordem social.

Mas existe, ainda, a infância? Ou, como nos provoca Narodowski: o que foi a infância? Se concordamos que é uma construção histórica própria da Modernidade, podemos hoje afirmar que a infância, tal como aprendemos a defini-la e defendê-la, morreu! Mudaram as crianças, ou mudamos nós, adultos e o mundo que organizamos? O

que, afinal, mudou desde o surgimento da infância como categoria social? Para a educação, há como incorporar essas outras concepções de criança no(s) seu(s) projeto(s) pedagógico(s)?

Sarmento (2002), ao invés de confirmar um sentimento comum de que há uma crise social da infância, indicada por sucessivas imagens de violências, em que os maus-tratos, as drogas, a aids e as guerras afetam sobremaneira as imagens de criança em nossos tempos, afirma a sua relação com a crise social mais ampla como a geração na qual se exprime a crise social.

Ela [a crise social] é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efetivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por ex., o desemprego e a pobreza); ela é, igualmente, a expressão de uma ideologia difusa, conservadora e preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção da “crise de valores” (do que o comportamento infanto-juvenil seria a consumada expressão) e uma exaltação da “infância” como o espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência; mas é, finalmente, o produto de uma opacidade e, por consequência, de um medo: há entre as crianças (e também os jovens), os seus estilos de vida e modos de apreensão do mundo [...] (SARMENTO, 2002, p. 3).

Os indicadores sobre a situação da infância no mundo atual (UNICEF, 2000) vêm explicitar que, paradoxalmente, à medida que se proclamam e exaltam as crianças e seus direitos, são necessárias políticas e iniciativas muito fortes para a proteção desses direitos. Isso acontece porque, quanto

maior a ênfase em políticas de compensação e de subsídios às camadas/setores desprotegidos da população, mais evidentes são o desamparo e o risco de exclusão permanente desses estratos sociais e maior é a desigualdade social que gera essa situação. Por isso, ao analisar a situação da infância em relação às políticas públicas, Sarmento (2002, p. 2) entende que “[...] é a profunda desigualdade contemporânea que produz a situação da infância”, inscrita tal situação nos quadros da Modernidade tardia e de seu sistema social. A categoria geracional é, então, analisada como uma variável dependente dos fatores estruturais que condicionam como um “pano de fundo” a ação de cada um dos atores sociais.

A infância, como setor populacional, juntamente com a velhice e com as variáveis de classe social, etnia e gênero, pode ser referida como sendo mais afetada pela crise social, porque são setores que estão nos pontos mais frágeis do sistema político-econômico e, simbolicamente, muito mais suscetíveis, além de ainda sofrerem, em cadeia, o efeito dessas condições de exclusão social que afetam os adultos (provisoriamente e/ou precariedade do trabalho/emprego; fluidez e velocidade da informação; globalização social).

Além disso, essa suscetibilidade aos condicionantes e constrangimentos estruturais, ao mesmo tempo contraditórios e complexos, gera a instabilidade ou a “indecisão” da identidade contemporânea da infância, expressa concretamente naquele lugar-comum “a infância é uma construção social”. Dessa forma, a infância está continuamente

em processo de construção de identidades e papéis sociais para as crianças.

Concluo, então, que essa noção de infância una em que as crianças são seres de razão, mas puramente dispostos a se adaptarem e a se conformarem com a cultura dos adultos, está se esgotando juntamente com as disritmias, rupturas, evoluções e transformações da razão como o instrumento privilegiado nas mãos dos seres humanos. E uma de suas conseqüências, que é a busca de um modelo único de verdade, é, entre outras, a reafirmação de um sentido linear e progressivo da história (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Para isso também concorrem a crise da cultura intelectual⁵ e a crise social, expressas por meio de mudanças nas condições estruturais, nos espaços da produção (as mudanças no mundo do trabalho e a distribuição da riqueza), no doméstico, no da cidadania e no comunitário (as relações entre pares e entre gerações) (SARMENTO, 2002).

O que temos, então, no lugar dessa “infância do velho mundo”? Quais crianças existem nessa nova ordem de valores e formas de organização social, e como são/serão os processos de socialização e institucionalização doravante? São, ainda, necessários os processos educativos escolares como fonte para tais processos?

A escola, como instituição social de educação coletiva, produtora e reprodutora de cultura específica, está a produzir indagações: Quais influências essa cultura escolar exerce sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos sujeitos? Por que essa cultura

é tão permeável às relações da política educativa, sendo afetada, sobremaneira, em suas definições, que lhe caracterizam a vida institucional, e como é tão pouco permeável às culturas experienciais na elaboração/reelaboração, inclusive, de sua cultura acadêmica? Que modelo ou modelos formativos expressam a(s) cultura(s) necessária(s) para a educação infantil, de que a formação profissional para a docência pode dar conta?

Uma explicação que indica os porquês das mudanças que afetam sobremaneira a cultura escolar, e que muitas vezes não é relacionada aos processos de crise social ou às mudanças estruturais destacadas anteriormente, está na inversão dos processos de socialização primária e secundária no contexto da complexidade social, incerteza e aceleração da mudança tecnológica. Ou seja, o ingresso cada vez mais cedo dos indivíduos em instituições escolares, a diminuição do tempo em que a criança passa com os adultos mais significativos do ponto de vista afetivo (pai/mãe) e a incorporação, em conseqüência, de maior carga afetiva no desempenho nessas instituições “secundárias” explicitam o que temos entendido por inversão dos processos de socialização primária e secundária.

Essa relação destacada implica diretamente as possibilidades que vislumbramos em relação às infâncias/crianças e à pedagogia/escola, uma vez que expressa o significativo diferencial acrescentado à cultura escolar e à cultura acadêmica que a escola

busca validar. O ingresso antecipado referido desperta – e pode ser uma forte justificativa – para o surgimento de uma outra pedagogia, a pedagogia da infância diferente da pedagogia “escolar”, desenvolvendo novas posturas, com funções de produção e formação de uma cultura crítica pautada não só na ampliação dos direitos democráticos das crianças, mas na visibilidade dos itinerários individuais, privados e singulares de cada criança e da cultura infantil que lhe correspondem; pautada, portanto, na educação como processo de inserção na cultura do seu/nosso tempo.

A antecipação escolar, do ponto de vista de Sarmento (2002), está associada a uma “[...] intensa restrição dos tempos livres das crianças [...]” (p. 7), subordinada e, portanto, como efeito das mudanças profundas nas relações do mundo do trabalho postas pela Modernidade tardia ou pela crise social.

A precocidade em relação às atitudes de competição, antes comum entre adultos, está manifesta naqueles grupos sociais em que as famílias desejam posições sociais de nível elevado para seus filhos, rentabilizando ao máximo as oportunidades diversas na formação das crianças. Além disso, há uma demonstração ineludível de que a educação escolar não é mais suficiente para realizar tais aspirações de sucesso e boas colocações profissionais, indicando, claramente, também sua crise – seja no questionamento dos valores válidos para um “outro tempo”, ou da capacidade de viabilizar um futuro cada vez menos possível, seja no projeto pedagógico

da educação como condição de realização profissional dos docentes.

Nessa perspectiva, portanto, é que vislumbro a necessidade da rearticulação das relações sociais externas à escola (capazes de modificar) às relações internas – organização escolar, práticas pedagógicas – como forma de acolher os sujeitos singulares (adultos e crianças) e de modificar a forma escolar para a infância. Essa didática/pedagogia própria para a infância instaura-se a partir do momento em que o adulto educador não é alguém que quer reduzir o outro ao que pensa ou quer dele, mas alguém que reconhece – no estranhamento produzido pelo encontro – que o outro também nos habita.

A perspectiva intercultural para atravessar as fronteiras da pedagogia e da infância

As teias de concepções históricas e de pesquisas sobre multi/interculturalismo que vêm se configurando na sua diversidade de abordagens demonstram que mantêm entre si alguns eixos comuns de pertinência. Chamam a atenção para os sujeitos que produzem cultura (considerando a criança como também um destes sujeitos) e acentuam a importância das experiências e dos contatos entre sujeitos que não são semelhantes entre si, mas que podem trocar, negociar significados, colocar em interação a diversidade de pertencimentos e de referenciais culturais, contri-

buindo para relações de reciprocidade, solidariedade e, sobretudo, para o crescimento pessoal através de processos de mestiçagem ou aculturação, rompendo com a visão purista, intolerante e guetificadora das diferenças.

Trata-se, portanto, de introduzir, no fazer didático-pedagógico a importância das inter-relações que se estabelecem no espaço educativo pela mediação de atividades que colocam as crianças no centro do processo de aprendizagens, possibilitando-lhes que manifestem as suas diferenças culturais e sendo colocadas em confronto com outras diferenças culturais produzidas pela humanidade. Trata-se, também, de considerar que os contextos de vida das crianças, a heterogeneidade que se inter-relaciona nos espaços educativos é, também, presença multicultural e intercultural, mesmo que não seja conscientemente assim entendida.

Essa experiência social – de viver num cenário institucional em que às crianças seja oportunizado partilhar experiências significativas, fases e processos fundamentais do crescimento – traz como contato

evidentes hibridismos, mestiçagens, sincretismos inéditos e imprevisíveis; envolve conflitos entre grupos e sujeitos que não são semelhantes entre si, mas que, no contato, podem se construir momentos e espaços nos quais negociar significados comuns e projetar um mundo compartilhável. É justamente como tempo e lugar de mediações que o sistema educacional aparece como fundamental (FALTERI, 1998, p. 39).

Com base nesse entendimento, no contexto da educação infantil a intercultura começa a se afirmar coerentemente com o entendimento de que é na infância, como “local transitório da reprodução cultural” (no qual se produz cultura infantil), que se permitem estabelecer relações de continuidade e de mudança para a reprodução cultural (JAMES; JENKS; PROUT, 1998), exatamente por esses hibridismos e mestiçagens produzidos em contato.

A idéia expressa é de que, quanto mais cedo a criança for exposta a contextos diferentes do familiar – contextos educativos extrafamiliares, portanto –, mais oportunidades terá de desenvolver uma racionalidade transcultural, isto é, mais exposta estará às mediações culturais, porque baseada em iniciativas e estratégias que desafiam e validam, ampliam e reproduzem as culturas de origem, seus valores e seu *éthos*, bem como sua matriz de aprendizagem. Entretanto, para viabilizar o “encontro” nesses contextos ainda é necessário que se estabeleça uma relação: “[...] é a subjetividade, em primeiro lugar, que deve ser reconhecida e acolhida respeitando os ritmos de cada um, valorizando o corpo como fonte de toda aprendizagem, pensando a experiência cognitiva na sua globalidade” (FALTERI, 1998, p. 41).

A centralidade da criança nessa perspectiva intercultural é destaque e reforço às culturas infantis como resultante de atividade produtiva, não apenas reprodutiva, que exercem no interior dos contextos em que interagem entre si e com adultos, como, por

exemplo, as relações no interior da família. Colocá-las na centralidade de projetos educativos de caráter intercultural significa compreender que são elas, as crianças, que, “[...] ao ocupar o lugar transitório específico – a infância –, tornam-se, necessariamente, os principais veículos da cultura para as gerações seguintes” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 3).

O que essa perspectiva avança em direção ao projeto educativo para a autonomia reside na centralidade dada a esses sujeitos e seus atributos culturais, como sexo, classe social, cultura, etnia, pouco visíveis para a pedagogia, configurando idéias e práticas educativas coerentes com o ponto de vista das crianças.

Trazer à cena principal crianças como “atores sociais e culturais” justamente quando se discute a pertinência da intercultura na educação, ao mesmo tempo em que modifica a idéia de que elas são apenas reprodutores de uma cultura dos adultos, estabelece uma nova perspectiva para a educação em contextos extrafamiliares. Concorro, pois, que o modo mais proveitoso para entender a criança e a infância não é aceitar a idéia de um mundo infantil separado nem considerar crianças como membros iguais da sociedade adulta. Acredito que a singularidade da infância é que as crianças tanto têm suas comunicações como participam no mundo adulto e que esses contextos estão interagindo. E se há interações entre as gerações – adultos e crianças –, há muito mais fortemente interações entre as crian-

ças, nas quais se intercomunicam diferentes modos de vida e experiências sociais, valores e entendimentos sobre os contextos em que vivem.

Por isso, o entendimento de que não existe a infância, mas infâncias, que diferem de acordo com, por exemplo, classe, gênero e etnia, torna-se fundamental para se discutir e compreender a necessidade de incorporar os elementos da intercultura na formação docente para a educação infantil. Além disso, justifica-se a necessidade de uma atitude de “vigilância crítica” nessas práticas educativas com crianças, exigindo a elaboração de estratégias, instrumentos e ferramentas que dêem conta do universo das culturas das crianças, tornando o contexto educativo um lugar em que elas se sintam importantes e com poder de decisão. Isso pode ser obtido numa forma diferente de trabalho, que dota os adultos da capacidade de “atravessar fronteiras” e “[...] representa num formador a possibilidade de um posicionamento não etnocêntrico e a aquisição da possibilidade de olhar os grupos de formandos com um olhar não daltônico” (CORTESÃO; STOER, 1997, p. 14). Assim, conforme registro de experiência de educação intercultural de educadora popular em Florianópolis:

Nós, educadores e educadoras devemos aprender a acolher e escutar uma “outra pele, uma outra língua, uma outra história no corpo” de nossas crianças. Para tanto é necessário que aprendamos a construir pontes na nossa capacidade de escutar as crianças para conhecê-las e para compreender os caminhos de elaboração de uma pedagogia da reciprocidade (SOUZA, 2002, p. 324).

Em virtude da natureza do trabalho educativo, que se insere numa lógica mestiça e poliglota (ARDOINO apud STOER; CORTESÃO, 1999), entendendo como pertinente compreender a educação como trama de relações de educação recíproca entre diferentes sujeitos que se educam mediados por contextos diferentes; relações entre adultos e crianças (geração); entre professores e alunos; entre contextos familiares e extrafamiliares; instituições e culturas diferentes (cultura escolar e cultura social).

As trajetórias históricas de estudos e debates sobre multi/interculturalismo demonstram que este é um processo *pluridimensional*. O sentido que este termo assume nessas trajetórias é da abordagem de perspectivas plúrais de olhares, como da sociologia, da antropologia, da psicologia etc., de um lado, e perspectivas de focalização de múltiplos referenciais – étnicos, religiosos, de classe social, de idade, de gênero etc. –, de outro; consideradas, ainda, as contextualizações socioculturais de sociedades singulares. O mesmo se pode dizer em relação às pesquisas que vêm se desenvolvendo na perspectiva multi/intercultural, as quais trazem à tona o desvelamento das diferenças historicamente constituídas, rompendo com as leis gerais e/ou consensuais que, habitualmente, traçavam os rumos das pesquisas, ignorando a complexidade e o multi/interculturalismo subjacentes a todos os processos psicossociais, culturais, econômicos e políticos das inter-relações humanas.

Há de se destacar nessas trajetórias, entretanto, alguns aspectos comuns que esboçam as concepções inerentes ao multi/interculturalismo e que são elementos constitutivos de sua gênese e, como tais, pressupostos básicos para o desenvolvimento de uma pedagogia multi/intercultural: atenção às diferenças, não apenas às semelhanças; às identidades e alteridades; aos encontros e desencontros (processos de consensualização e de conflitos); aos preconceitos e estereótipos que produzem a exclusão e inviabilizam processos de inclusão; o reconhecimento dos processos aculturadores (interação entre culturas) que não “colonizam” as culturas minoritárias (ou as manifestações de diferença); a questão da democracia participativa e dos processos dialógicos, nos quais o “direito à diferença” é condição para a igualdade de direitos; a inter-relação entre as pessoas e o coletivo, e vice-versa.

O sistema educacional, por meio de seus processos didático-pedagógicos, pode ser o tempo e o lugar de mediação desses elementos constitutivos das relações multi/interculturais, possibilitando hibridismos, mestiçagens, sincretismos inéditos e imprevisos, os quais envolverão conflitos e busca de novos consensos entre grupos e sujeitos que não são semelhantes entre si, mas que, no contato, podem construir momentos e espaços nos quais seja possível a negociação de significados comuns, trocas, abertura à alteridade (ao outro), interações, reciprocidade e solidariedade.

Interessa-me, sobretudo, trazer as referências interculturais pertinentes para uma formação profissional aberta para as necessidades da criança quando colocada em contextos institucionais de educação já na primeira infância, ou seja, fazer da escola um lugar de encontro da diferença, da negociação de sentidos e vivências; onde o trabalho pedagógico esteja voltado para a aprendizagem daquilo que é relevante e significativo para as crianças, não apenas do ponto de vista do conhecimento científico, mas, sobretudo, do ponto de vista do desenvolvimento infantil para a cultura do nosso tempo, ao invés do lugar da segregação, da classificação e do “despertencimento”.

É assim que entendo uma pedagogia e uma didática da educação infantil com base na perspectiva da educação intercultural, na qual a atitude dos educadores orienta a organização dos grupos, das atividades e das liberdades para as trocas entre diferentes modos de ser, sentir e aprender.

Uma Didática que não se reduz ao binário “aprendi-não aprendi” [...]. Uma Didática que aprende a partir das crianças, da curiosidade por sua história e pela maneira como vêm a si mesmas e ao mundo que as cerca. Uma Didática que considera “o quê” privilegiar nos saberes usuais e como desenvolvê-los para que adquiram sentido para as culturas de proveniência das crianças; que atua para que as crianças descubram o prazer da convivência, do diálogo, da solidariedade e do movimento dos intercâmbios de histórias, narrativas, emoções, sensações, descobertas; que evidencia o que nos torna semelhantes nos modos de pensar, sentir, viver a vida

e representar o mundo; que assegura o respeito e dignidade às diferenças, que considera que toda experiência compartilhada por todos, a todos pertence [...]. Uma Didática que não coloca a sua atenção nas culturas, como tais, mas que presta atenção às pessoas que são portadoras destas culturas (SOUZA, 2002, p. 326).

Demonstrar que é possível construir pontes entre a infância e suas culturas e a pedagogia/didática é um desafio educativo e objetivo deste trabalho em direção a uma didática intercultural, aquela que se preocupa muito mais com as presenças e ausências que os sujeitos crianças expressam do que com os conteúdos a ensinar; e também com os elementos subjetivos do trabalho educativo: a motivação, o clima de trabalho, o espaço físico-afetivo, o bem-estar cognitivo e emotivo de educadores e crianças.

Assim, partindo da necessidade de compreender as demandas pelas concepções de multi/interculturalidade no campo da educação, busquei definir a cultura como todo tipo de manifestação humana, para a qual é necessária, então, uma atitude de diálogo diante de manifestações diferentes em relação ao cotidiano. O legado de Paulo Freire, com sua proposta de educação libertadora, inspira-nos a pensar as práticas educativas como práticas marcadas pelos contextos de origem dos sujeitos: suas formas de ver, pensar e agir sobre o mundo como elementos sobre os quais a educação, que visa à emancipação, deve se pautar.

Dialogar, no interior dos contextos educativos extrafamiliares com crianças pequenas, implica compreender a condição de ser criança, isto é, alguém com modo próprio de sentir, experimentar e viver, que, no entanto, são aspectos quase invisíveis para a pedagogia, que não considera as crianças como portadoras de significados. Sirna (1996) vem elucidar o que, em meu entendimento, é uma das conexões entre educação, infância e intercultura: para desenvolvermos a perspectiva intercultural, é necessário desenvolver a atitude de perceber as diferenças presentes nos outros, o que implica a capacidade de descentramento, sair de sua perspectiva e olhar para a perspectiva do outro, criando a capacidade de relacionar-se com seu modo de conhecer e sentir. Nesse sentido, o multiculturalismo e o interculturalismo podem ser utilizados para indicar “[...] o conjunto de propostas educacionais que visam o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 32).

Para a constituição de uma didática pedagogicamente democrática e dialógica, cremos ser necessário modificar o enfoque do olhar dos educadores sobre a presença e a compreensão desses “outros” (ou desta alteridade) com os quais se relacionam – as crianças.

Em se tratando de atividade com crianças, talvez possamos utilizar analogamente uma expressão de Larrosa (2003) para indicar mais claramente o entendimento que estamos construindo acerca da possibilidade

intercultural para a formação de professores da infância. O autor afirma que “[...] o nascimento de uma criança é um acontecimento que parece completamente trivial e despojado de qualquer mistério: algo habitual que se submete, sem qualquer dificuldade, à lógica daquilo que é normal, daquilo que pode ser previsto e antecipado” (p. 186). Da mesma forma a educação tem tratado a criança e sua infância: como algo absolutamente conhecido, previsível, do domínio da especialização.

É preciso reconhecer que à educação – e à pedagogia, como campo de saber – é necessário o mapeamento dos temas a serem estudados, nos quais se inclui a infância. Entretanto, o tratamento trivial – dado pelo conhecimento acumulado e especializado sobre a criança – dispensado aos pequenos seres que ocupam escolas e mais escolas colabora para impedir a constituição da novidade da infância.

Ao tratarmos de maneira habitual, tendemos a banalizar a presença da sua fala, da sua corporeidade, da sua subjetividade. Ao pensarmos que sobre a criança sabemos tudo, dificultamos nosso olhar para enxergar o que ela tem de diferente de nós e passamos a antecipar seus modos de ver, de querer e de sentir. Ao as tratarmos como “conhecidas”, as crianças incorporam nossos desejos e nossos projetos, e na escola, com muita facilidade, negamos sua alteridade no sentido de admitirmos que elas são, como outros, uma coisa diferente do que podemos antecipar, do que conhecemos ou do que esperamos. No sentido atribuído por Larrosa (2003),

esse reconhecimento que fazemos das crianças favorece a “atitude pedagógica” de reduzir a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, de que é feita e do que precisa.

Para a constituição de uma didática pedagogicamente democrática e dialógica, o entendimento e a atitude em relação à criança na escola poderiam se constituir com base no reconhecimento de que a alteridade da infância reside na sua absoluta diferença em relação a nós e ao nosso mundo, na sua heterogeneidade do mundo dos adultos. O que fará a escola, então? Deverá abrir-se para recebê-la; preparar-se para a experiência da criança como um outro, num encontro com sua presença estranha, com sua condição de recém-chegada ao mundo.

À educação cabe tomar a criança em sua verdadeira alteridade, ou seja, tomando-a a partir do encontro com ela mesma, permitindo expressar “[...] verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali” (LARROSA, 2003, p. 189). Expor o nosso mundo de adultos já familiarizados e dominadores de seus espaços e mecanismos de inserção sugere que desejamos receber as crianças e que estamos a esperar por elas. Mas podemos cuidar para que a forma com que o mundo recebe os que nascem seja respeitosa para com a novidade e o inesperado que eles carregam consigo.

Mediante tais elementos, a formação de professores para a educação das crianças incorpora o desafio da sua presença como sujeitos que produzem e intervêm no mundo que as recebe.

Preparar-se, no mundo dos adultos, para ser também interpelado pela diferença que a criança expõe implica admitir a reciprocidade de protagonismos em dimensões diferentes.

Que interessante para a educação considerar que não conhece seu educando e que, por isso, necessita com ele dialogar, assim como as crianças o fazem quando estão a interagir entre si nos processos de aprendizagens. Em outras palavras, entendemos a capacidade de descentramento dos adultos professores como um dos elementos constitutivos da intercultura, o que pode ser alcançado mediante o reconhecimento do protagonismo infantil. Por isso, a intercultura necessita estar inserida num sistema político de reciprocidade, o qual pode ser chamado de “democracia participativa”.

Por isso, entendo que é necessário destacar a atitude de estranhamento em relação à criança, promovendo na formação de professores um olhar intercultural sobre a natureza de ser criança. A abertura para o novo que as crianças carregam consigo pode, efetivamente, expandir o conhecimento docente, não no sentido de saber mais e saber tudo sobre a criança, mas de entender que se pode aprender com ela e que se pode organizar uma escola que a receba para conviver com a diferença que a constitui.

Abstract

Is a great challenge to face the intercultural theme in the context of teaching education to childhood education in Pedagogy

Courses. The kaleidoscope logic of teaching areas (school matters) and the unidimensional nature of curricula and programs organization, that do not privilege bearer questions to childhood education quality difficulties a advance for a conception of the child as the focus of educative process. The solidification of educative conceptions that have as focus the teaching, the product, the collective, the institutional structure, is result of the presence, sometimes invisible, of a homogeneous perspective of curricula, centered in inflexible disciplinary basis that did and do impresses patterns referentials to child education. It's like the existence of an "alterity image" – in case of the child – pre-determined and padronized that obstacles the pedagogical vision and acting, starting from cultural and social references historically builded and in constitution, with that occurs the interactions in educative loci.

Key words: Multiculture. Interculture. Teacher training. Childhood.

Notas

- ¹ Se entendermos *infância como categoria social*, aplica-se a definição de Stuart Hall, para o qual nossas identidades sociais são constituídas de fatores que não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. Nossas identidades culturais – aspectos de nossas identidades oriundas de nosso *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais – são continuamente abaladas por deslocamentos ou descontinuidades. Segundo Hall (1999, p. 16), as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável.
- ² Referências à história do surgimento da infância são detalhadamente encontradas na obra de Áries (1986), bem como em dissertações, teses e artigos que abordam o tema, dentre eles Kuhlmann Jr. (1996); Rocha (1997); Barbosa (2000); Tomazzetti, (1997), entre outros.
- ³ Rousseau pode ser mais bem compreendido se o colocarmos na posição tanto de educador como de filósofo que expressava, por meio de sua obra, os sentimentos e necessidades de uma nova ordem social, emanando de suas obras *Emílio* e *Contrato*

social uma profunda sintonia com o surgimento da burguesia nascente. "A infância é assim, ao longo do processo de consolidação do estado burguês, reconhecida como sendo fundamental para a nova mentalidade e o novo comportamento. Este reconhecimento se dá através da Educação institucional da criança pequena" (TOMAZZETTI, 1997, p. 58).

- ⁴ Este tema está mais profundamente trabalhado na obra supracitada.
- ⁵ "A crise da cultura intelectual se manifesta na evidente ou oculta transformação dos critérios que, em diferentes âmbitos, se utilizam para estabelecer os marcos simbólicos de referência em torno da definição do verdadeiro, do justo, do belo e do útil" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 22).

Referências

- CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.7, p. 7-28, 1997.
- FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- FRABONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 4, p. 63-92.
- GOMES, N. L. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, II. Florianópolis, 08-11/04/2003. *Anais...*
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998. Cap. 5, p. 81-99.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: Da SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SARMENTO, J. M. Educação e políticas de exclusão: a negação dos direitos da infância. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2002, Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. *Anais...*
- _____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SIRNA, C. *Pedagogia interculturalle: concetti, prolemmi, proposte*. Milano: Guerini Studio, 1996.
- SOUZA, I. *Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia iner/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- TOMAZZETTI, C. M. *As práticas pedagógicas em educação infantil: do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.
- _____. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. Doutorado (Tese) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991 (Coleção Genealogia del poder, 20).