

Educação Intercultural Crítica e a valorização das Culturas Infantis

Educación Intercultural Crítica y valoración de las Culturas Infantiles

Dayse Leite Pereira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Altamira-Pará-Brasil
Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém-Pará-Brasil

Resumo

O presente artigo tematiza a relação entre a Educação Intercultural Crítica e as Culturas Infantis. O objetivo é conceituar a interculturalidade crítica e relatar sua contribuição às culturas infantis. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa ancorada nos fundamentos metodológicos de Lakatos e Marconi (2003). Como referencial teórico tem como basilar os estudos de: Sarmiento (2002), Oliveira (2015), Candau (2016) e Dussel (2016). Como resultados preliminares, evidencia-se que: A educação intercultural crítica é basilar para o reconhecimento das culturas infantis na escola, uma vez que ela se apresenta como uma proposta de respeito as diferenças e uma visão contra hegemônica de cultura.

Palavras-chave: Educação Intercultural crítica; Culturas Infantis; Crianças.

Resumen

Este artículo analiza la relación entre la Educación Intercultural Crítica y las Culturas Infantiles. El objetivo es conceptualizar la interculturalidad crítica y reportar su contribución a las culturas infantiles. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo anclada en los fundamentos metodológicos de Lakatos y Marconi (2003). El marco teórico se basa en los estudios de: Sarmiento (2002), Oliveira (2015), Candau (2016) y Dussel (2016). Como resultados preliminares, queda claro que: La educación intercultural crítica es fundamental para el reconocimiento de las culturas infantiles en la escuela, ya que se presenta como una propuesta de respeto a las diferencias y una visión contrahegemónica de la cultura.

Palabras-Clave: Educación Intercultural Crítica; Culturas Infantiles; Niños.

Introdução

A elaboração deste artigo parte de questionamentos acerca das infâncias, na perspectiva de suas culturas em interface com a Educação Intercultural Crítica. A motivação da escrita surgiu da participação como discente na disciplina Epistemologias da Educação, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. A disciplina em questão permitiu a imersão em leituras sobre interculturalidade, bem como a troca de experiências com outros educadores, em uma experiência de diálogo. Ademais, um resumo sobre essa temática foi apresentado no IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em comunicação oral, onde o compartilhamento com outros pesquisadores da área também auxiliou na consecução deste artigo.

Nesse sentido, compreende-se que no cenário da educação tradicional, as culturas infantis são invisibilizadas, dada a concepção homogeneizadora que permeia o ambiente escolar. Assim, concebe-se a necessidade de pensar uma educação que atenda a multiplicidade, diversidade das infâncias e acolha suas intersecções, como: gênero, classe, etnia, dentre outras que compõem a estrutura social do país.

Pensar uma educação intercultural perpassa reconhecer a importância do diálogo, da escuta, do acolhimento ao outro dentro e fora do espaço escolar. Quando se trata das crianças, acredita-se que uma educação que valorize a diversidade auxilie para sensibilização na formação de sua identidade enquanto sujeito pensante. Além disso, que essa ajude a desenvolver a sua criticidade, de modo a não precisar de um eminente esforço para desconstruir preconceitos e estereótipos na vida adulta, uma vez que tenha contato com tais reflexões na infância.

Consoante ao exposto, tem-se como pergunta norteadora a seguinte: qual a contribuição da Educação Intercultural Crítica para o desenvolvimento das culturas infantis? Para sua resolução, tem-se como objetivo, analisar a contribuição da Educação Intercultural crítica para o desenvolvimento das culturas infantis.

A justificativa deste estudo se dá pelo fato da escola tradicional está imersa em uma cultura da lógica mercantilista que padroniza e desconsidera as questões locais e particularidades dos sujeitos. Tal cultura é danosa para as infâncias por apresentar uma educação desconecta da realidade. Assim, faz-se necessário problematizar a Educação Intercultural Crítica como um caminho para a construção de um projeto transformador, que

questiona a colonialidade dos processos hegemônicos e respeita a diferença, sobretudo das culturas infantis (Candau, 2016).

Dessa feita, acredita-se que a educação intercultural crítica representa um caminho para o reconhecimento das infâncias em suas culturas, por trazer significado as práticas das crianças dentro e fora da escola, partindo da sua realidade e especificidades enquanto sujeitos autônomos.

Discorrida acerca da problematização e justificativa faz-se necessário situar o leitor quanto a estruturação do artigo. Como síntese do processo investigativo organizou-se em seis subtítulos: O primeiro é a introdução em que se apresenta a motivação da pesquisa; o segundo trata-se do percurso metodológico em que se delinea o trajeto de consecução da pesquisa; o terceiro realiza-se uma conceituação das culturas infantis categoria fundamental para o desvelar dessa pesquisa; o quarto realiza a conceituação da Educação intercultural Crítica e a apresentação de sua proposta de educação diversa e plural; o quinto descreve a relação entre as categorias da infância e da educação intercultural crítica trazendo suas implicações. Por fim, as considerações finais, apontam os desafios e possibilidades existentes na relação entre as categorias estudadas objetivando a valorização das culturas infantis, seguidas pelas referências bibliográficas que demonstram o aporte teórico utilizado nesse estudo.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa que, em concordância com Macedo (1994, p. 13): “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. A escolha por essa metodologia se deu pelo fato de ela propiciar um processo de investigação científica de obras já publicadas possibilitando a sua valorização, divulgação e constante atualização desses saberes. Assim, mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica, é possível realizar um mapeamento do que os autores dizem sobre determinada temática, no caso em tela, a infância e a interculturalidade crítica e o que se tem de literatura sobre esses assuntos, além de poder contribuir com o aprimoramento desses conhecimentos.

Desse modo, concorda-se com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), quando dizem que:

“[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Assim, para além de realizar o levantamento do que havia sobre Interculturalidade Crítica e as culturas infantis foi necessário um estudo minucioso e análise crítica dos textos com objetivo de contribuir, instigar e reverberar a temática na área educacional.

Nesse sentido, foi realizada uma escolha de aporte teórico que ocorreu de modo a categorizar e sistematizar os conhecimentos encontrados, percebeu-se que melhor respondiam ao problema e aos objetivos dessa pesquisa autores contemporâneos que tratam da Interculturalidade Crítica e Culturas Infantis, bem como realizam uma interconexão sobre a temática. Desse modo, no que tange ao referencial teórico que compõe o *corpus* de análise, optou-se pelos estudos de: Sarmiento (2002), Oliveira (2015), Candau (2016) e Dussel (2016) por acreditar que eles dialogam entre si em uma perspectiva educacional crítica e de respeito as infâncias. Assim, Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, os instrumentos de coleta e análise se dão no diálogo com os autores escolhidos em contextualização com o tempo presente.

Conceito de culturas infantis

Antes de desvelar o conceito de culturas infantis, é necessário primeiro discorrer sobre a concepção de infância. Assim, neste ensaio escolheu-se tratar da infância contemporânea com base na Sociologia da Infância. Essa entende a infância como uma categoria geracional que para além de um grupo etário tem suas interfaces socioculturais, em que são atores sociais que pertencem a uma condição social, um gênero, uma cor/raça, uma etnia.

Dessa feita, concebe-se, segundo Sarmiento (2005), que a infância independe das crianças, uma vez que, cada geração vai sendo constituída por ocasião da mudança de faixa etária, surgindo gerações outras continuamente. Com base nisso, não há uma infância, mas sim várias infâncias, no plural, as quais podemos chamar de: as múltiplas infâncias.

Sendo assim, assumir essa heterogeneidade é um compromisso ético ao reconhecer que a forma de vivê-la é diretamente influenciada pelo contexto em que a criança está inserida. Pois a ideia de múltiplas infâncias é parte de todo um processo histórico de luta para compreender que a criança, enquanto sujeito, é afetada pelas mudanças na sociedade, pelo

sistema capitalista vigente que promove desigualdades sociais.

Portanto, a Sociologia da Infância apresenta uma perspectiva teórica da criança como ator sócio-histórico, concernente a uma categoria geracional permanente: a infância, diante disso corrobora-se que:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real (Sarmiento, 2000, p. 156).

Enquanto a infância é vista como a idade do inacabado, do devir, do que não produz, tem-se um padrão do que é ser criança, do que se espera de uma criança. Tal olhar parte de um conceito universal de infância, romantizado, inocente, de modo a desconsiderar todo o contexto em que essa é vivenciada. Não obstante, a Sociologia da Infância traz a infância para um lugar de protagonismo, considerando suas múltiplas linguagens, suas interações com seus pares, suas especificidades e modos outros de expressão.

Por conseguinte, a essa vivência das infâncias face ao adultocentrismo acredita-se que:

Não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (Sarmiento, 2000, p.152).

Como se vê, as crianças enquanto atores sociais não recebem passivamente a cultura instituída, mas influenciam a cultura adulta e produzem suas próprias culturas, representando assim suas formas de olhar, refletir e experienciar o mundo. Concorda-se com Corsaro (2011, p. 31) quando diz que: “crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo do adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Trata-se de pensar em uma infância questionadora, com voz, que visa ocupar espaços vedados a ela e que resiste ao determinismo da padronização. São infâncias, plurais e diversas que são produtos e produtoras de culturas na sociedade, pois, “não é apenas uma questão cronológica: a infância é ‘expressão de vida’; [...], vida em movimento; vida em experiência” (Kohan, 2003, p. 253).

Para além de compor uma faixa etária, traz essa vivacidade, esse atravessar de transformações, esse simbolismo que remete a infâncias em um mesmo espaço com realidades divergentes e possibilidades de ser criança de formas diversas, dada a desigualdade social que se instala. As Infâncias livres, múltiplas, precisam ter suas vozes reverberadas para alcançar a valorização e o reconhecimento necessário, para o desenvolvimento de espaços que acolham suas diferenças culturais, raciais, étnicas, sociais, entre outras.

Assim, pensar a infância exige um exercício de análise minuciosa, uma vez que ela é plural e diversa, concebida, de um lado, como categoria social e, de outro, como categoria da história humana. Nessa perspectiva, é necessário o progressivo entendimento que as crianças não são menores ou um devir, mas atores sociais de pleno direito que fazem parte da estrutura social, representam essa sociedade diariamente nas suas atividades cotidianas, o que implica “[...] o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura” (Sarmiento, Pinto, 1997, p. 20).

Tais culturas surgem influenciadas também pelo lugar em que essa infância é construída, pelo sistema capitalista vigente, por seus costumes, mesclando um “entre lugar” infantil em que acontece a ressignificação dos modos de ser no mundo. Desse modo, compreendê-la como construção social, demanda ampliar (e combater) a visão pautada apenas nas categorias biológicas e psicológicas, as quais tendem a estabelecer padrões de desenvolvimento infantil, assim como o conceito centralizador da socialização infantil como único parâmetro de estudo sobre seus processos vivenciais.

É justamente em oposição a esse tradicionalismo e com o intuito de promover protagonismo à criança nas suas práticas cotidianas, que se aborda neste texto a temática da infância, como uma categoria geracional relevante para a compreensão dos indivíduos e para a sua formação e cidadania.

Ao partir dessa premissa, optou-se por delimitar a temática que Sarmiento (2003) chama de “gramática das culturas da infância”, que possibilita ao pesquisador uma imersão nas vivências, interações, comportamentos, falares e andanças infantis. Imbricada nesta expressão, tem-se, primeiramente, a defesa de que as crianças não se inserem em uma “cultura adulta” hegemônica, mas são produtoras e reprodutoras de significações próprias, ou seja, culturas infantis “[...] que se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos [...]” (Sarmiento, 2003, p.

12).

E, por conseguinte, a ideia de que um estudo acerca dessas culturas infantis autônomas, que emergem em uma realidade contemporânea “[...] de profundas transformações que atravessam a composição familiar, as escolas, as mídias de comunicação em massa e, até mesmo, os espaços públicos” (Sarmiento, 2003, p. 15), deve focar nos traços distintivos que podem ser visualizados em uma gramática própria da cultura da infância.

Leva-se em consideração, não o sentido literal do termo “gramática”, mas toma-se emprestado para apresentação e elucidação de “regras de estruturação simbólica.” (Sarmiento, 2003, p. 10). Afinal, consoante Sarmiento (2003), as culturas infantis que ultrapassam os limites da inserção cultural local de cada criança, sem deixar de manifestar a cultura societal em que elas se inserem.

Educação Intercultural Crítica-Conceito

A interculturalidade é um caminho para a construção de uma educação crítica e decolonial, uma vez que, a sua constituição no Brasil vem de um histórico de luta dos movimentos sociais contra a desigualdade social e toda forma de preconceitos. Assim, no que tange a dimensão epistemológica, a interculturalidade representa uma busca dos saberes daqueles ditos excluídos, a valorização dos saberes experienciais e, desse modo, há um desafio sobrepujante, que é reconhecer a unicidade de cada sujeito em uma multiplicidade de contextos culturais.

Nesse sentido, Candau (2011, p. 246) afirma que as diferenças devem ser: “[...] reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo, em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades [...]”. Nessa esteira de pensamento, compreende-se que a diversidade de cultura, de diálogos, de pensamentos deve ser tida como essencial para a formação de professores na universidade, por formar profissionais com um senso crítico frente a realidade e a compreensão de que a “sala de aula” é heterogênea.

Tal interculturalidade exige um posicionamento contra hegemônico, dado que, a sociedade, conforme Dussel (2016, p. 60), “[...] impõe-se uma estrutura cultural em nome de elementos puramente formais de convivência (que tem sido uma expressão do desenvolvimento de uma cultura particular)”. Concorda-se com o referido autor, pois, vê-se

que há uma aceitação da cultura ocidental como a detentora do padrão cultural e a desvalorização das outras culturas.

Nesse sentido, Candau (2016) também discorre sobre como o pensamento Euro-USA — Centrismo, é valorizado como se fosse o único padrão cultural. Padrão esse, que visa formar sujeitos sem senso crítico e que se culpabilizam pelos fracassos ou sucessos de modo a acreditar na meritocracia, desviando as atenções da responsabilidade do Estado e do quadro de desigualdade social.

Segundo Oliveira (2015, p. 66):

Em sua dimensão epistemológica da complexidade, a interculturalidade compreende as relações interculturais na sua dimensionalidade, articulando e fazendo conexões entre as singularidades e destas com a universidade, sem perder de vista a visão totalizadora e complexa do contexto sociocultural.

Identifica-se, portanto, que a interculturalidade na dimensão epistemológica é uma questão de conhecimento que se faz importante ressaltar. Trata-se da conexão entre os sujeitos únicos e seus contextos culturais múltiplos, sem esquecer daquilo que é considerado subjetivo nesse processo articulatório. Assim, Morin (2005), trata da razão que há nessa religação/conexão de saberes que possibilita visualizar saberes diversos presentes no cotidiano dos sujeitos e a alteridade permite entender que o outro tem razão em seu modo de vida.

No que diz respeito a dimensão ética política da interculturalidade, tem-se, conforme Oliveira (2015), uma análise ética e vista como um projeto de mudança, com objetivo de desenvolver um processo de trazer a liberdade e a humanização aos sujeitos. É importante citar, que nessa dimensão ético-política, Paulo Freire teve um papel essencial, de modo que suas obras trouxeram categorias de análise à interculturalidade, ao falar dos oprimidos, das relações de poder hegemônicas, quando diz que: “a dominação, por sua mesma natureza, exige apenas um polo dominador e um polo dominado, que se contradizem mutuamente, a libertação revolucionária [...] busca a superação desta contradição” (Freire, 1970, p. 130). Nessa citação, Freire expõe a necessidade de libertação, humanização e principalmente de uma educação crítica e transformadora.

Ao partir da análise da interculturalidade, tem-se a questão das suas implicações na formação de uma educação intercultural crítica, uma vez que, no mundo globalizado capitalista, governado pela política neoliberal, a desigualdade e a exclusão social têm

umentado. Diante disso, a universidade precisa formar professores que tenham consciência de classe, que lutem contra esses sintomas, contra uma educação tecnicista com imposições de rotinas e protocolos que visam engessar as práticas pedagógicas.

Trata-se de uma racionalidade que tem se integrado à vida dos sujeitos e modificado inclusive os modos de ser e do fazer pedagógico, com risco a um processo de naturalização. Partindo dessa perspectiva, tem-se a seguinte definição de educação intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos-individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça — social, econômica, cognitiva e cultural —, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p.1).

A educação intercultural crítica vem libertar os sujeitos do apego a padronização e, conforme dito na citação acima, vê a diferença como algo precioso para o processo de ensino-aprendizagem e não como um estigma para a criança, em que a diferença é tida como um problema. Diferença essa que leva a exclusão, ao preconceito e a negação de sua identidade.

Assim, é necessário promover a sensibilização da comunidade escolar para curar-se do Daltonismo cultural que silencia e nega as diferenças. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 31), “O professor ‘daltônico cultural’ é aquele que não valoriza o ‘arco-íris de culturas’ que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama”, tal daltonismo cultural perpassa a figura do professor, afeta a gestão escolar, a sociedade civil que, por vezes, desconhece ou rejeita a diversidade, enxergando o mundo de forma binária apenas em preto e branco.

Como desdobramento disso, entende-se a necessidade de promover o empoderamento dos cidadãos, de modo a mobilizar processos transformadores para a escola compreender que é possível pensar uma dinâmica diferente, sobretudo em relação ao preconceito e a discriminação que imperam no ambiente escolar. Isso porque, no contexto adverso em que se vive, a educação humanista, amorosa, dialógica defendida por Paulo Freire mostra-se de extrema importância para nos fazer reaprender a ressignificar as nossas relações e construir uma educação intercultural crítica.

Educação Intercultural Crítica e as Culturas Infantis

A educação tradicional, no atual contexto educacional brasileiro, revela uma

dominação cultural epistemológica, que impõe o que deve ser valorizado e inferioriza o diferente. As consequências desse tipo de educação são a padronização: do sistema de avaliação, da formação de professores, do currículo, além do material didático. Diante disso, é possível fazer uma analogia e imaginar a educação como uma linha de montagem, ao estilo do filme *Tempos Modernos* (1936) de Charles Chaplin; uma representação que serve ao capital num ritmo mecânico de produtividade e padronização.

Para transformar esse cenário, entende-se a necessidade de uma educação intercultural que faça um diálogo dos saberes científicos com os saberes sociais tradicionais, que veja a diferença enquanto enriquecimento social e as culturas enquanto modo de vida que exigem respeito e que todos sem distinção a possuem (Candau, 2016).

Acredita-se na criança enquanto sujeito social que produz símbolos estruturados em sistemas de organização e representações, o que constitui uma cultura infantil (Sarmiento; Pinto, 1997). Para além disso, tem-se na escola normas que falam sobre a questão da diversidade na/da infância, como a exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme pode-se verificar:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. [...] É necessário criar condições para estabelecer uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (Brasil, 2009, p. 89).

Vê-se que a legislação educacional contempla muitas questões relacionadas a diversidade, a questão é: na prática, tem acontecido? O que se observa, quase sempre, na prática, é um trabalho apenas para marcar eventos folclóricos na escola, como: “O dia do índio”, em que as crianças, por vezes, são pintadas, vão para a casa com cocar, mas sem um aprofundamento no que tange aos povos originários, de modo que as crianças compreendam as relações culturais e a valorização da diversidade.

Assim sendo, um ponto importante para a implantação de uma educação intercultural, perpassa pela formação docente. Se esses professores, que estão ali no cotidiano escolar, não tiverem a compreensão da diversidade como vantagem pedagógica,

tais temáticas continuarão sendo trabalhadas apenas para cumprir o calendário letivo, de forma folclórica e superficial.

Partir da diversidade que há na própria sala de aula, talvez seja um começo, mas para tal, é necessário investimento em formação inicial e continuada que se adeque a realidade brasileira. Isso porque, acredita-se que as infâncias são plurais, diversas, que cada infância ocupa um espaço, tempo, cultura e que esses sujeitos precisam ser olhados em sua subjetividade e multiplicidade de relações com seus pares e com os adultos.

Sarmiento (2002, p. 4), por exemplo, destaca que as culturas infantis “são produzidas numa relação de classe, gênero, e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil”. Dada essa diversidade das culturas infantis, entende-se que uma educação intercultural crítica seja essencial para o desenvolvimento das crianças, por trazer significado as práticas das crianças dentro e fora da escola, partindo da sua realidade e especificidades enquanto sujeitos autônomos.

Constituída por elas, como espaço social, a escola é o lugar onde passam várias horas do seu dia; um tempo/espaço destinado às suas ações lúdicas, a interação com seus pares. Apesar de escola ainda figurar como um lugar de disciplina e controle do espaço instituído, há o espaço de desejo das crianças, onde se observam disputas pelos usos do pátio, da brincadeira e/ou do brinquedo (Ferrarini, 2016).

Assim, essa ambiência, na qual as crianças desenvolvem suas infâncias e passam horas do seu dia, torna-se um espaço propício para o desenvolvimento humano, da cultura de pares e do contato com a cultura adultocêntrica que realiza a gestão escolar. Outrossim, também deve ser um espaço de valorização das culturas outras, pois ali estão crianças de diversos contextos sociais. Dessa feita, a escola, com sua heterogeneidade, tem no cotidiano essa diferença, diversidade, latente, cabendo dimensionar a forma de trabalhar com essa riqueza, para não a converter em desigualdade, que exclui, que discrimina e padroniza os sujeitos.

Ademais, compreende-se que para ocorrer essa relação entre educação intercultural e culturas infantis, necessita-se de uma ruptura com o sistema tradicional. Uma mudança desde o currículo escolar, ao livro didático, à formação do professor na universidade. Esse, não obstante ser um caminho árduo, possibilita a valorização de todos os sujeitos, do diálogo e das culturas infantis, bem como o desenvolvimento do senso crítico das crianças,

de enxergar para além do que é naturalizado como o padrão a ser seguido.

Considerações finais

Consoante a discussão realizada, observa-se que são muitos os desafios e questionamentos para que haja essa educação intercultural crítica numa ambiência de reconhecimento das múltiplas infâncias. Pode-se citar aqui o fato de ratificar que não há apenas uma cultura e também não há uma única infância, há essa multiplicidade de culturas e infâncias que permeiam o processo educativo. Para além disso, há também o fato de que essa escola tradicional precisa se desconstruir e assumir a heterogeneidade da sala de aula, das infâncias, respeitando os direitos de ser e vivenciar uma infância em liberdade.

Nesse sentido, pode-se observar que a educação intercultural crítica é um caminho para a valorização das culturas infantis na escola. Porém, para que ela aconteça, faz-se necessário uma mudança na formação inicial e continuada docente, para que aqueles que estão no cotidiano escolar, em contato direto com essas múltiplas infâncias, percebam a diferença/diversidade como preciosa e essencial para a formação de sujeitos críticos. O professor que concebe que a infância não é única e padronizada, mas influenciada por um espaço/tempo, e está ligada a interseccionalidade de etnia, gênero, classe social, consegue acessar essas crianças de modo a reverberar suas vozes e atravessar sua história.

Concebe-se que há uma construção de uma cultura danosa pela lógica mercantilista que visa a padronização da educação e sua educação as necessidades do mercado. Urge romper com esse sistema, pautado na individualidade e meritocracia, e reconhecer as diversas culturas infantis, pensar em outra dinâmica como a construção de uma educação intercultural crítica de valorização e respeito as diferenças, sobretudo as diversas infâncias.

Acredita-se que o diálogo é uma premissa fundamental para a consecução de uma educação intercultural que potencializa as culturas infantis, reconhece os diversos modos de ser e estar no mundo. Concebe-se que a temática ainda precisa avançar, nas pesquisas, em uma organização do Estado, na família e sociedade civil, apenas um esforço de trabalho multissetorial pode de fato trazer resultados significativos de promoção de mudança na área.

Diante disso, reconhece-se a necessidade de mais estudos sejam realizados, cabendo aos pesquisadores da infância a sensibilidade de produzir conhecimento na área, em espaços escolares e não escolares, considerando a conexão da interculturalidade com as

culturas infantis e reconhecendo que elas são invadidas por um sistema constituído. Concebe-se a necessidade de fomentar diálogos acerca dessa nova possibilidade e esse diálogo precisa avançar para o “chão da escola”, para o projeto político pedagógico, para a formação continuada dos professores dentre tantas nuances que compõem o ambiente educacional. Urge a desnaturalização da padronização da infância, da discriminação e da exclusão tão presente na sociedade e assim aliar uma educação outra que para além de um discurso de igualdade reconheça a riqueza da diferença.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio da Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Pará (PROPESP/UFPA), pela concessão de auxílio para apresentação desse trabalho em comunicação oral e participação no IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), a participação neste evento contribui significativamente para a minha formação acadêmica possibilitando a experiência de diálogo com pesquisadores de todas as regiões do Brasil.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA) pelo apoio financeiro a participação no IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), tal ação demonstra o compromisso do programa com o desenvolvimento acadêmico dos discentes possibilitando a vivência de experiências tão enriquecedoras para a nossa formação enquanto pesquisadores.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.802 – 820. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso 08 jun 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Brasil, 2011. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, pp. 240 – 255, jul/dez. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2023.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUSSEL, Enrique. Trans modernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** — Volume 31, Número 1, janeiro/Abril 2016

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira.; SALGADO, Raquel Gonçalves . Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educ. Real**. v. 41, n. 4 Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60666>. Acesso em: 08 jun 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 19º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade ; LAKATOS, Eva Maria .**Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: a gênese da educação intercultural no Brasil**. CRV. 2015

SARMENTO, Manoel Jacinto . e PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando-o campo. In; M. PINTO, M. J Sarmento (coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145 – 164.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, 26(91), 2005, p. 361 – 378.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, 2003b. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2017.

Sobre as autoras

Dayse Leite Pereira

Mestre em Geografia, Pedagoga da Universidade federal do Pará (UFPA) Campus Altamira, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED da Universidade do Estado do Pará. Vice Líder do Grupo de Pesquisa Infâncias Amazônicas e Formação Docente-GEPIAFD/UFPA.

E- mail:dayseleite@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8236-7639>.

Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação, profª Titular e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade do Estado do Pará. Líder do GP Infância, Cultura e Educação e Vice-Líder do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. E-mail: taniao2lobato@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7188-4386>.

Recebido em: 01/07/2024

Aceito para publicação em: 03/08/2024