

O MULTICULTURALISMO COMO COR(AÇÃO) PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL?

MULTICULTURALISM AS A COLOR(ACTION) FOR CHILDREN'S EDUCATION IN BRAZIL?

¿EL MULTICULTURALISMO COMO COLOR(ACCIÓN) DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL?

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-137>

Data de submissão: 11/08/2025

Data de publicação: 11/09/2025

João Camilo Sevilla

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ)

E-mail: joaocsevilla@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta três perspectivas que o multiculturalismo abriga: multiculturalismo assimilação, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo (interculturalidade). Nesse sentido, a abordagem multiculturalista emerge como mecanismo dotado de características que possibilitariam a valorização das diferenças e da diversidade na produção de identidades de grupos subalternizados e estigmatizados socialmente. O multiculturalismo desempenharia, dessa forma, um papel importante na compreensão e no fortalecimento das lutas travadas por grupos historicamente marginalizados. Dentro dessa população excluída, o presente artigo se debruça sobre a situação envolvendo as crianças brasileiras, especialmente as negras, indígenas, órfãs e expostas (abandonadas), identificando diferentes desafios e abusos aos quais elas foram submetidas no período colonial, Brasil Império e fase republicana. Por último, este trabalho mira ampliar as palavras que oferecem um novo entendimento à educação, com a potencialização das singularidades das crianças e o alerta para um novo modo de enxergar a natureza, os espaços físicos e as experiências, substituindo concorrência por solidariedade e criticando o processo de modelagem de que crianças são vítimas na infância.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Interculturalidade. Crianças. Educação.

ABSTRACT

This article presents three perspectives that multiculturalism encompasses: assimilationist multiculturalism, differentialist multiculturalism, and interactive multiculturalism (interculturality). In this sense, the multiculturalist approach emerges as a mechanism with characteristics that would enable the valorization of differences and diversity in the production of identities of socially subalternized and stigmatized groups. Multiculturalism would thus play an important role in understanding and strengthening the struggles waged by historically marginalized groups. Within this excluded population, this article focuses on the situation involving Brazilian children, especially black, indigenous, orphaned, and exposed (abandoned) children, identifying different challenges and abuses to which they were subjected during the colonial period, the Brazilian Empire, and the republican phase. Finally, this work aims to expand the words that offer a new understanding of education, with the potentialization of children's singularities and the alert for a new way of seeing nature, physical spaces and experiences, replacing competition with solidarity and criticizing the modeling process that children are victims of in childhood.

Keywords: Multiculturalism. Interculturality. Children. Education.

RESUMEN

Este artículo presenta tres perspectivas sobre el multiculturalismo: el multiculturalismo asimilacionista, el multiculturalismo diferencial y el multiculturalismo interactivo (interculturalismo). En este sentido, el enfoque multiculturalista emerge como un mecanismo dotado de características que permiten valorar las diferencias y la diversidad en la producción de las identidades de los grupos subalternizados y estigmatizados socialmente. El multiculturalismo jugaría así un papel importante en la comprensión y fortalecimiento de las luchas libradas por los grupos históricamente marginados. Dentro de esta población excluida, este artículo se centra en la situación que envuelve a los niños brasileños, especialmente negros, indígenas, huérfanos y expuestos (abandonados), identificando diferentes desafíos y abusos a los que fueron sometidos en el período colonial, el Brasil Imperio y la fase republicana. Por último, este trabajo pretende ampliar las palabras que ofrecen una nueva comprensión de la educación, con la potenciación de las singularidades de los niños y la alerta a una nueva forma de mirar la naturaleza, los espacios físicos y las experiencias, sustituyendo la competencia por la solidaridad y criticando el proceso de modelado del que son víctimas los niños en la infancia.

Palabras clave: Multiculturalismo. Interculturalidad. Infancia. Educación.

1 INTRODUÇÃO

As palavras cor e coração alimentam semelhanças perceptíveis e essas similitudes não se limitam à grafia de ambas, tampouco se reduzem a aspectos meramente etimológicos. Se o coração é um órgão e um componente vital para o corpo humano, a cor é a que fornece brilho, vitalidade e energia essenciais para imagens, retratos, paisagens e mundo onde vivemos. Não parece ocasional e obra fortuita que o coração, principal engrenagem de que dispõem os seres humanos, sofra e se mostre cada vez mais adoecido.

A cor se apresenta assim como representante para vivacidade das coisas e dos objetos animados, mas confere também vida àquilo que é, a priori, considerado abstrato e, em tese, impalpável. O uso do éntimo cor ocorre com o propósito de ressaltar a necessidade de contribuir com uma lógica de mudança na dinâmica hegemônica de educação (sobretudo a que se verifica nas escolas) no Brasil, que privilegia concorrência, abafa as potencialidades que diferenças e diversidade podem produzir socialmente e parece mais replicar as mazelas fora dos espaços escolares do que construir sociabilidades e respostas potentes mirando a dignidade humana.

As diferenças e a diversidade humana não deveriam ser captadas como deficiências, como marcas e traços desprestigiados e invisibilizados pela sociedade. Nota-se que há um contingente significativo de pessoas que demonstram dificuldades em aceitar crianças que nasceram ou adquiriram características dessemelhantes do que se convencionou a acreditar ou considerar como “normal” ou “comum”. Nesse sentido, se mostra crucial a contribuição de Solomon no que concerne ao debate sobre identidades e aceitação. Primeiramente, se faz necessária a diferenciação entre “identidade vertical” e “identidade horizontal”.

Devido à transmissão de identidade de uma geração para a seguinte, a maioria dos filhos compartilha ao menos algumas características com os pais. São o que chamamos de identidades verticais. Atributos e valores são transmitidos de pai para filho através de gerações, não somente através de cadeias de DNA, mas também de normas culturais compartilhadas. A etnia, por exemplo, é uma identidade vertical. Muitas vezes, porém, alguém tem uma característica inata ou adquirida que é estranha a seus pais e, portanto, deve adquirir identidade de um grupo de iguais. É o que chamamos de identidade horizontal. [...] Ser gay é uma identidade horizontal; a maioria das crianças gays tem pais heterossexuais e, embora a sua sexualidade não seja determinada por seus iguais, elas aprendem a identidade gay observando e participando de uma subcultura fora da família (Solomon, 2013, p. 12).

Na esteira das mudanças que têm marcado significativamente a sociedade brasileira contemporânea, destacam-se os movimentos que dão cor e vozes a grupos historicamente atacados e subalternizados à cultura hegemônica, que finca valores que subdimensionam as inestimáveis contribuições com que os povos indígenas e o povo preto abasteceram esse caldeirão cultural chamado Brasil. Esses suprarreferidos grupos também dispõem de elementos que, embora frequentemente

ignorados, muito agregariam à educação das crianças brasileiras, principalmente no que compete à relação com o meio ambiente e o respeito à natureza.

No bojo das transformações pelas quais passa a educação das crianças no Brasil, se faz necessário abordar perspectivas culturais que têm permeado a sociedade atualmente. Nesse sentido, o multiculturalismo se manifesta como fenômeno de destaque para a compreensão das lutas e disputas referentes à identidade. O multiculturalismo, aliás, não foi gestado nos espaços universitários e no universo acadêmico em geral. São os embates dos grupos sociais marginalizados e alijados de uma cidadania plena, os movimentos sociais, principalmente aqueles atrelados às questões étnicas e, entre eles, de modo especialmente significativo, os vinculados às identidades negras, que integram a gênese de produção do multiculturalismo (Candau, 2008).

2 MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVA ASSIMILACIONISTA, DIFERENCIALISTA E INTERCULTURAL

É preciso ressaltar que o multiculturalismo no Brasil difere daquele observado na sociedade estadunidense e nas sociedades europeias. Nesse contexto, é imperioso enfatizar a descrição e o entendimento da construção da formação multicultural referente a cada cenário particular. A noção prescritiva compreende o multiculturalismo como um modo de atuação, de interferir, de transmutar a dinâmica da sociedade. Trata-se de uma concepção que retrata uma forma de trabalhar as dinâmicas culturais em uma sociedade específica com a finalidade de desenhar políticas públicas que considerem essas relações e esses agrupamentos de diversas culturas.

Urge esmiuçar características que constituem o multiculturalismo, fenômeno que dispõe de três perspectivas fundamentais que alimentam divergências significativas entre si. As três abordagens que este artigo pretende trazer à tona são: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista (também conhecido como multiculturalismo plural) e multiculturalismo interativo, que pode ser substituído pela palavra interculturalidade.

A perspectiva assimilacionista parte do princípio de que se vive em uma sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural se entende que todos não acessam as mesmas oportunidades. Existem grupos, como homossexuais, indígenas, negros, pessoas morando em regiões periféricas e indivíduos dotados de baixos níveis de escolarização, que não apresentariam o mesmo acesso a certos direitos fundamentais, serviços e bens que outras parcelas da sociedade (normalmente constituídas por brancos de classe média ou classe alta com níveis de escolarização elevados) conseguem alcançar. Uma política assimilacionista estabelece que todos sejam integrados na sociedade, promovendo assim a incorporação de grupos excluídos, marginalizados e

estigmatizados à cultura hegemônica. Contudo, não se percebe alteração na estrutura da sociedade, uma vez que se alveja uma assimilação dos grupos discriminados e alijados às mentalidades, conhecimentos e valores socialmente legitimados e prestigiados pela cultura dominante e hegemônica. Dessa maneira, pode-se afirmar que uma forma para que os grupos vítimas de discriminação sejam assimilados junto à turma pertencente à cultura hegemônica é esvaziar-se, desracializar-se, afastar-se de sua própria cultura (McLaren, 1997).

É indispensável registrar que a política assimilacionista se estende também ao campo da educação mediante universalização da escolarização que não mira valorizar aspectos e valores inerentes a grupos subordinados.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (Candau, 2008, p.50).

Uma outra abordagem que carece de detalhamento é a do multiculturalismo diferencialista ou, de acordo com Amartya Sen (2006), monocultura plural. Essa concepção parte do entendimento de que, no momento em que se realça a assimilação, se acaba por negar a diferença ou emudecê-la. Sugere-se então enfatizar o reconhecimento das diferenças e, para assegurar a expressão das diversas identidades culturais presentes em determinado ambiente, reservar espaços em que estas consigam se manifestar. Preconiza-se que somente dessa forma os variados grupos socioculturais conseguirão preservar suas matrizes culturais de base. Alguns desses posicionamentos nesse sentido acabam despertando um olhar estático e essencialista da construção das identidades culturais. É então destacado o acesso a direitos econômicos e sociais e, em concomitância, é favorecida a elaboração de comunidades culturais homogêneas com suas próprias instituições – escolas, bairros, clubes, associações, igrejas etc. Concretamente, em diversas sociedades contemporâneas pôde-se constatar a fabricação de reais apartheid socioculturais (Candau, 2008).

A perspectiva intercultural carrega características que lhe conferem um caráter distinto em relação às duas outras abordagens do multiculturalismo supracitadas. O primeiro aspecto da perspectiva intercultural que merece ser sublinhado abrange a promoção intencional da inter-relação entre diversos grupos culturais que constituem uma determinada sociedade. Um segundo atributo da interculturalidade (multiculturalismo interativo) é sua capacidade de conceber as culturas como

fenômenos em contínuo processo de formação, absorvendo a noção de que as culturas estão em constante dinâmica de elaboração, ou seja, se moldando a todo momento sem permanecer paralisadas e imóveis. Uma terceira particularidade referente à abordagem intercultural se mostra crucial para caracterizá-la e distanciá-la da perspectiva assimilacionista e da perspectiva diferencialista: a alegação de que nas sociedades onde vivemos os mecanismos de hibridização cultural são potentes e agentes responsáveis pela modelagem de identidades abertas, em formação permanente, o que sentencia que as culturas não se forjam de modo puro sem ação de diferentes atores.

Essa pretensão de pureza cultural e étnica que atende e municia intolerantes e preconceituosos tende a provocar desdobramentos catastróficos: holocausto, eliminação e negação do outro e genocídio. A hibridização cultural se mostra então uma peça central para se analisar na dinâmica de variados grupos socioculturais. Não obstante a urgência de disseminar e afirmar a diversidade e a diferença como valores que abrigam novas possibilidades para enaltecer identidades subalternizadas e subordinadas à cultura hegemônica, é impreverível alertar para uma correlação de forças que não privilegia grupos marginalizados e excluídos no cenário com que se deparam.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (Candau, 2008, p.51).

3 BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL: UM DEFEITO DE COR?

É por intermédio do resgate de apontamentos históricos sobre a trajetória das crianças no Brasil que se pode construir fundamentos e base a fim de alterar o panorama de tentativa de invisibilidade cultural para o qual diferentes grupos sociais são arremessados. Se nem todas as perspectivas multiculturais põem sob os holofotes características e aspectos inerentes a grupos discriminados, relegando-os a papel de figuração em uma estrutura cultural visivelmente hierarquizada, é útil o esforço de recuperar os caminhos que culminaram na atual situação vivenciada pelas crianças no Brasil, principalmente aquelas associadas a grupos não-hegemônicos.

A criança indígena, por exemplo, era separada de sua família durante o período de colonização. A meta visada com o afastamento da criança indígena de sua família era formatá-la de acordo com os hábitos e comportamentos considerados cristãos e civilizados. No que se refere às crianças negras, a incorporação como força de trabalho escrava a partir dos sete anos de idade desponjava enquanto projeto reservado à infância e juventude negra. Como naquele período histórico não havia pressuposto

de igualdade entre os seres humanos, a criança não era vista enquanto natureza humana universal e tampouco esse entendimento se estendia a todos os indivíduos de uma mesma faixa de idade, o que resultava em uma divisão nítida gerando categorias específicas de pessoas, bem como de crianças. É crucial denunciar a forma discriminatória através da qual crianças eram classificadas ao longo da época colonial que o Brasil experimentava. Esse modo preconceituoso supramencionado se traduz nos termos empregados para categorizar as crianças: “os negrinhos”, “os meninos da terra”, “os expostos” (crianças abandonadas à própria sorte), “os órfãos” e “os filhos de família” (Arantes, 2022).

Então, no Brasil Colonial, não era apenas um dispositivo de dominação não levar em conta os traços culturais de indígenas e negros, era lógico não reconhecer tais aspectos inerentes a grupos tidos como inferiores e despidos da superioridade trajada por portugueses súditos do rei de Portugal. E, assim, surge um dos objetivos vislumbrados pela catequização dos povos indígenas: salvá-los de um pretenso estado de inferioridade, afinal seriam povos “sem rei, sem lei, sem fé” (Arantes, 2022).

(...) não são sujeitos a nenhum rei ou capitão, só tem em alguma conta os que alguma façanha fizeram, digna do homem valente, e por isto comumente recalcitram, porque não há quem os obrigue a obedecer; os filhos dão obediência aos pais quando lhes parece; finalmente, cada um é rei em sua casa e vive como quer; pelo que nenhum ou certamente pouco fruto se pode colher deles, se a força e o auxílio do braço secular não acudirem para domá-los e submetê-los ao jugo e à obediência (Anchieta, 1988, p.55).

Urge rememorar que a escravização de crianças africanas e indígenas não simbolizava incômodo para o ordenamento social que vigorava naquela época, sendo que a preocupação mais relevante envolvia as crianças expostas e órfãs por conta da ausência de seu guardião legal. As Casas da Roda (Casas dos Expostos) foram criadas para crianças órfãs e expostas, bem como os Recolhimentos das Órfãs, que foi projetado de acordo com o desenho de assistência caritativa vigente em Portugal (Arantes, 2011)¹. Dessa forma, aliada às práticas supostamente piedosas de irmandades leigas, avançava a escravização de povos africanos e indígenas, com suas senzalas e aldeamentos, suas chibatas e troncos e com seus calabouços e capitães do mato (Arantes, 2022).

No período do Brasil Império se notam modificações quanto escravos, a partir da Lei do Ventre Livre (1871) e da Abolição da Escravatura (1888), passam à condição jurídica de livres, sem, em contrapartida, alcançarem as condições materiais para dispor do exercício pleno de cidadania. É nesse momento que se observam crianças pobres e livres trabalhando, pedindo esmolas, brincando e ocasionalmente praticando pequenos furtos em lugares como o Rio de Janeiro. Como não havia legislação que autorizasse recolher crianças livres meramente por serem pobres – não sendo elas

¹ 2 C.f <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf>. Acesso em : 29 jul. 2024.

criminosas ou órfãs –, e com a impossibilidade de o Estado ignorar a autoridade parental, ainda que abrangendo escravos libertos, uma nova configuração tutelar tivera que ser criada, caracterizando estas crianças livres e pobres como menores abandonados no âmbito material e moral. E cabe sublinhar neste artigo que menores abandonados seriam crianças pobres e livres, ou seja, crianças órfãs – de pais vivos – que, apesar de ainda não terem cometido crimes até aquele momento, fatalmente seriam criminosas em breve. Então, nesse cenário, a assistência pública à criança pobre devido ao seu abandono material seria necessária para regenerá-la preventivamente por causa de seu abandono moral.

Urge relembrar que, até os anos 1870, não havia uma mobilização nítida e concreta em relação à situação enfrentada por menores tidos como abandonados, o que pode ser constatado mediante ausência de documentos ministeriais acessados na época do Brasil Império². A palavra “menor”, tal qual se nota nos documentos oficiais do período imperial, é uma mera variável de identificação nas estatísticas da polícia, que dividiam os réus e os presos entre mulheres e homens, cativos e livres, estrangeiros e nacionais, solteiros e casados, menores e maiores de idade. Na melhor das hipóteses, os documentos informavam que os condenados maiores de idade não deveriam ficar encarcerados juntos com os menores de idade (Arantes, 2022).

Desse modo, a categoria “menor abandonado” apareceu nacionalmente apenas no âmago do debate acerca da reforma dos cárceres e posteriormente à Lei do Ventre Livre, e não através da assistência caritativa. É imprescindível indicar que os espaços da Irmandade da Misericórdia, por exemplo, não acolhiam menores condenados à época, recebendo somente expostos e órfãos. Essas categorias de crianças distintas, inclusive, são abordadas em Relatórios Ministeriais diferentes³. É possível afirmar que a reforma prisional ocupou papel de muito destaque para o planejamento das autoridades do Brasil Império, reservando uma função coadjuvante à análise da situação dos menores ditos abandonados.

O que se constata nos relatórios do Ministério da Justiça, ao longo de todo o período imperial, é uma constante preocupação com a reforma das prisões, que eram consideradas masmorras imundas, fétidas e insalubres. Essa preocupação decorria da necessidade de adequar a situação prisional à nova legislação do Império, uma vez que as penas passaram a ter o objetivo não apenas de punir, mas também de regenerar, de acordo com as ideias que começavam a vigorar em países da Europa. No entanto, ao mesmo tempo em que se elogiava o progresso civilizatório que as novas leis penais representavam, tais leis eram constantemente

² Excetua-se o Decreto N. 1.331-A, do dia 17 de fevereiro de 1854, que estabelece casas de asilos para meninos encontrados em situação de pobreza. Contudo, somente em 1875, justamente depois da Lei do Ventre Livre, foi criado o Asilo de Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro.

³ Esta configuração se transformará na República, quando as incumbências do Ministério do Império forem acumuladas pelo Ministério da Justiça. É fundamental frisar que, à época, ainda não haviam sido criados os Ministérios da Assistência, Educação e Saúde.

combatidas, na medida em que se acreditava que serviam mais para proteger os malfeiteiros que os cidadãos honrados. Além do mais, com a superlotação das prisões, pela primeira vez depara-se o Estado com uma massa carcerária a ser administrada, passando as prisões a serem definidas como “escolas do crime” (Arantes, 2022, p.11).

Assim, percebe-se como o panorama verificado no Brasil Império retrata desafios complexos aos quais crianças, sobretudo as marginalizadas e as excluídas, foram colocadas à prova. Os obstáculos que menores ditos abandonados tiveram que encarar ao longo da era imperial no Brasil envolviam inclusive o trabalho compulsório, afinal, ao serem conduzidos à presença do Juiz de Órfãos e mais adiante ao Juiz de Menores, as supracitadas crianças eram sentenciadas a trabalho obrigatório sob o pretexto de que tal decisão simbolizava a reeducação, a reforma e a proteção dos tais menores desprivilegiados. Tendo como direcionamento trabalhar em casas de família, fazendas e fábricas, com a possibilidade de serem depositados em escolas de aprendizes de Guerra e Marinha ou internatos agrícolas, menores pobres e em situação de abandono se viam empurrados para uma vida sujeita à servidão, à supressão de sua infância e ao retorno à condição de escravização em época posterior à abolição, uma vez que muitas vezes os supramencionados menores eram vítimas de humilhações e abusos de todos os tipos.

A República, cuja proclamação se deu no dia 15 de novembro de 1889, não empreendeu os esforços necessários para promoção da igualdade dos ex-escravos, tampouco lhes conferiu os direitos para, de alguma forma, reparar os sofrimentos, crueldades e preconceitos cimentados no Brasil por causa da aparentemente inquebrantável herança colonial escravagista.

A campanha abolicionista, em fins do século XIX, mobilizou vastos setores da sociedade brasileira. No entanto, passado o 13 de maio de 1888, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás disso, havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação. A campanha que culminou com a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, foi a primeira manifestação coletiva a mobilizar pessoas e a encontrar adeptos em todas as camadas sociais brasileiras. No entanto, após a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado. Esta é uma história de tragédias, descaso, preconceitos, injustiças e dor. Uma chaga que o Brasil carrega até os dias de hoje (Maringoni, 2011, p. 34).

Para dar ênfase aos apontamentos compartilhados pelo pesquisador Gilberto Maringoni, cabe trazer à luz o Relatório de Franco Vaz, fonte de esclarecimentos que colaboram para detalhar a falta de medidas robustas visando a dignidade e o desenvolvimento das crianças, especialmente as atinentes a grupos discriminados, marginalizados e estigmatizados. Vaz compareceu a diferentes estabelecimentos responsáveis por acolher crianças e jovens no Rio de Janeiro e identificou que, na Casa de Detenção, vários menores na faixa entre 10 e 18 anos não tinham cometido infração penal e

tampouco praticado qualquer tipo de crime. Contudo, mesmo ao ter ciência das injustiças com que se deparavam os jovens supracitados, Franco Vaz apenas determinou que estes continuassem nos espaços correcionais pelo período que fosse necessário para regenerá-los (Migliari, 1993)⁴. Assim, com a constatação de que estabelecimentos correcionais abrigam menores que não vestem a indumentária do crime e da infração a que muitos querem associá-los, é atribuído ao Estado papel ímpar na vida da criança tida como abandonada.

Propôs, finalmente, que o Estado assumisse a tutela de todos os menores moralmente abandonados, anulando, se necessário, o poder paterno; e que a criança, quando encaminhada à Detenção, deveria ser colocada inicialmente em regime celular, sendo a cela uma medida eficaz contra o desregramento infantil, preparando organismo do menor para receber os benefícios da escola de reforma e preservação. Assim, e sobre a base da regulamentação da idade penal e da regulamentação do trabalho infantil, da possibilidade de destituição do pátrio poder em relação a alguns menores e da internação dos mesmos menores em estabelecimentos correcionais e de reforma, edificou-se um sistema dual no atendimento às crianças, uma vez que, enquanto o Código Civil de 1916 tratava dos “filhos de família”, o Código de Menores de 1927 tratava dos menores “abandonados” ou “delinquentes” (Arantes, 2022, p.13-14).

4 COR(AÇÃO) PARA RITMAR UM OUTRO MUNDO E PAÍS

O ritmo compreende duas noções que acrescentam virtudes para modificar o mundo e o país onde vivemos: cadência, ou seja, barulho para abalar estruturas corroídas que já não apresentam serventia, e acompanhamento, ou seja, o ato de marcar esse lugar que carece de metamorfoses para que o descompasso não nos guie até a erradicação da espécie humana. Se a situação de abandono para a qual foram encaminhadas crianças pobres, órfãs e expostas pouco progrediu do Brasil Colonial até o presente momento, parece clara a necessidade de propor novas abordagens. Se características de grupos subordinados, discriminados e excluídos se mostram invisibilizadas, é sinal de que estas carecem de valorização e precisam ser potencializadas, bem como necessitam de cuidado, zelo e políticas públicas apropriadas a menores em condição de abandono, que pertencem aos grupos supracitados.

Urge a necessidade de se apoiar em outras abordagens da infância que desabilitem esses dispositivos pedagógicos utilizados já no primeiro período de vida para moldar a gente. É preciso compreender uma ideia fundamental para a educação: todas as pessoas têm uma transcendência, ou seja, elas já são e, tudo que vier a partir do que já se é, representa um acréscimo e uma adição ao ser existente. Essa premissa de que se faz algo ou alguma coisa para ser alguém na vida parte de uma compreensão da vida e da natureza insustentável e ilógica. O entendimento de que as pessoas chegam

⁴ Acerca da relevância atribuída a Franco Vaz, conferir a Dissertação de Mestrado de Maria de Fátima Bastos Menezes Migliari cujo título é “Infância e adolescência pobres no Brasil. Análise social da ideologia”. O referido trabalho foi defendido no Departamento de Sociologia e Política da PUC-Rio em 1993, no mês de novembro.

ao mundo como seres prontos é nevrágica para se ter em mente que o futuro não existe, ele é somente fruto da imaginação humana (Krenak, 2022). É por intermédio desse olhar que prevalece a orientação de que as crianças não deveriam se sujeitar a nenhum processo de modelagem. As crianças, portadoras de subjetividades únicas, não necessitam ser imaginadas como recipientes vazios que devem ser preenchidos e sobre carregados de informações, afinal as crianças são fonte de criatividade inestimável e têm capacidade para criar outros universos – o que soa mais urgente e salutar do que projetar futuros porque o presente é a graça de que se deve aproveitar.

Além da falta de apreço e valorização das identidades culturais de grupos discriminados e subordinados, como gays, pessoas transexuais, negros, pessoas com deficiência e povos indígenas, o estímulo e o encorajamento a uma concorrência desenfreada e excessiva também delineiam um ideal de educação bastante danoso à sociedade, uma vez que a difusão do pensamento de que o topo é reservado a poucos e poucas alimenta o monstro da falta de solidariedade, empatia e fraternidade nas crianças desde muito cedo. Segundo Krenak (2022, p. 107), “educação não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real”.

As crianças, que já são em muitos casos vilipendiadas moralmente e materialmente, carecem de um tempo para si mesmas, o que significa que a experiência educativa deve fortalecer e mirar a autoformação infantil em vez de perpetuar dinâmica de formatação de crianças. Nessa configuração em que se visualiza privação da infância de meninos e meninas, é possível afirmar que crianças com sete ou oito anos já desdenham do meio ambiente, lotando salas de aula para serem alfabetizadas e assimilando a ideia de uma vida sanitária sem a devida relação com a terra e a natureza, embora muitos alunos e alunas de áreas urbanas nem tenham acesso a saneamento básico apropriado.

Lamentavelmente, a política educacional no Brasil parece projetar as unidades escolares como prédios estáticos e sem movimento e, por conta desse entendimento, deprecia-se visivelmente o trabalho de quem se dedica a dar vida, cor e coração às escolas: os educadores. A escola não é um prédio, ela é uma experiência geracional incrível de troca que precisa ser aprimorada e enalteceda, afinal a unidade escolar é o local onde pessoas que atravessaram situações diferentes têm a possibilidade de dividir conteúdos que contribuam para que crianças se formem para a vida adulta (Krenak, 2022). O próprio processo de letramento não se reduz a uma sala de aula ou a um espaço escolar, a experiência pedagógica, catalisadora do processo de compreensão do mundo, pode ocorrer, por exemplo, em uma laje de pedra ou à beira de um córrego.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperioso salientar que o multiculturalismo, fenômeno que carrega três perspectivas dessemelhantes entre si, emerge como um agente importante para colaborar no enfrentamento às numerosas mazelas com que as crianças brasileiras se deparam repetidamente. Contudo, se faz obrigatória a menção de que a abordagem intercultural dispõe, aparentemente, das virtudes e componentes mais ajustados para golpear e combater as estruturas que condenam crianças a uma educação profundamente impregnada de valores de uma cultura hegemônica que ignora e invisibiliza identidades culturais de grupos discriminados e marginalizados. A perspectiva intercultural (multiculturalismo interativo) surge como um sopro de esperança para promover dignidade e alento à educação das crianças no Brasil, uma vez que ela abraça e destaca marcas e características de grupos que são vítimas de exclusão e desprezo, como gays, pessoas com deficiência, negros, povos indígenas e pessoas transexuais.

A interculturalidade se manifesta como alternativa para educação das crianças à medida em que se constata claramente o descaso e o desprezo a que as crianças pertencentes a grupos estigmatizados foram lançadas desde o período colonial no Brasil. É nítido que a preocupação com crianças órfãs, abandonadas e pobres, que não raramente eram de origem negra ou indígena, não parecia figurar entre as prioridades das autoridades que governaram o país da era colonial até o período republicano. Nesse sentido, com o abandono que lhes era reservado, os grupos subalternizados e menosprezados conviveram com discursos e ações que os categorizavam enquanto agrupamentos inferiores e indignos dos direitos e das condições de que gozavam grupos ditos hierarquicamente superiores. Então, é urgente abastecer os grupos discriminados com dispositivos que reverenciem e valorizem suas diferenças, possibilitando-lhes que suas características e identidades culturais possam ser interpretadas como diferenças enriquecedoras e cruciais ao invés de “deficiências”.

No bojo do debate acerca da construção de outro mundo, um que seja plural, diverso, multicultural, digno, justo e solidário, é fundamental denunciar a necessidade de uma experiência coletiva através da qual não sejam criadas crianças para se tornarem campeãs, mas para que estas ponham em prática a solidariedade e sejam companheiras umas das outras. Como assegura Krenak (2022, p. 115), “base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência”.

Como prova cabal e incontestável da relevância do multiculturalismo interativo (interculturalidade) para a educação das crianças no Brasil, os ensinamentos provenientes dos povos indígenas, que figuram como grupo vítima de discriminação, transmitem, através do pensamento de Ailton Krenak, uma lição valiosa para o presente.

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022, p. 117-118).

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. Cartas: Informações. Fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988, p. 55 (Cartas Jesuítas, 3).

ARANTES, E. M. M.. Deficiências ou diversidade humana? Psic. Clin., Rio de Janeiro, vol. 27, N. I, p. 269-273, 2015.

ARANTES, E. M. M.. Dos livres e dos cativos ? Breves apontamentos sobre a História das crianças no Brasil. Serviço Social em Debate, v. V.5, p. 1-13, 2022.

ARANTES, E. M. M. Verbete Santa Casa da Misericórdia. Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil. Coordenação geral: Ana Maria Jaó-Vilela. – Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2011. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_file/DicionarioHistorico.pdf

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 45-56, 2008

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2022, p. 128.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. Desafios do Desenvolvimento, Brasília, p. 34 - 42, 01 dez. 2011.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997

MIGLIARI, Maria de Fatima Bastos Menezes. Infância e adolescência pobres no Brasil: análise social da ideologia. Dissertação (Mestrado), Departamento de Sociologia e Política, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1993.

SEN, Amartya. O racha do multiculturalismo. Folha de S.Paulo, São Paulo, Suplemento Mais, p. 8, 17 set. 2006.

SOLOMON, A. (2013). Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1050 p.