



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA SARAIVA MORAIS

**A ALTERIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO PRINCÍPIO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA
2015

ANA PAULA SARAIVA MORAIS

**ALTERIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO PRINCÍPIO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora:

Profª Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota

FORTALEZA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

M825a Morais, Ana Paula Saraiva

A alteridade nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: o reconhecimento do outro como princípio da educação infantil / Ana Paula Saraiva Morais. – 2015
52 f. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Profª Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota

1. Educação infantil I. Título.

CDD 370

ANA PAULA SARAIVA MORAIS

**ALTERIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL: O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO PRINCÍPIO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Angela de Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Sandra Maria de Oliveira Schramm -
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

“Desde muito cedo, o âmbito educacional deixou o mais explícito possível suas dificuldades em compreender as particularidades de minha vida: aos 6 anos, desejando ser a power ranger rosa; aos 13, usando lenços na cabeça; aos 18, implorando pelo meu nome social e, logo, o reconhecimento de minha identidade de gênero. Nenhuma foi atendida. Nenhuma foi levada a sério como algo que eu, enquanto um ser humano, preciso daquilo para me construir e ter minha subjetividade”

Maria Clara Araújo
(Transexual e recém-aprovada no curso de
Pedagogia na UFPE)

Às Marias Claras

AGRADECIMENTOS

Ao Outro, que desde a minha tenra idade, acolheu-me com alteridade, minha mãe.

Ao Outro, que se apresenta como um amigo repleto de altruísmo, encorajamento, doçura e bondade, e que foi essencial para a construção desse trabalho, Damien.

Ao Outro, cujo encontro foi de alma, o contraponto fundamental para meu suposto equilíbrio, o amigo irmão, a sensatez necessária para legitimar minha loucura, Ednardo.

Ao Outro, que se manifesta de várias maneiras e pelo qual nutro um amor paradoxal, Deivide.

Ao Outro, que prezo pelo encontro, almejo a companhia e anseio pelo abraço, Mateus.

Ao Outro, que são tão únicas e plurais, minhas amigas, Girliane, Artemis, Tássia, Vivi, Márcia Vanessa, Thalita, Valéria, Bárbara Karida, Mona Sara, Nidy, Lyvia, Karisia, Lia, Mirla, Virginia, Jucélia, Isaura, Fabiana...

Ao Outro, cujo “acaso” não poderia ser mais providencial, o pouco tempo tão fundamental. Para minha orientadora, tão sensível ao outro, cuja beleza denota humanidade, Ana Frota.

Ao Outro, tão inteligentes, ativistas, utópicas (os) e inspiradoras (es), minhas professoras e meus professores.

Ao Outro... sempre ao Outro!

“No homem, a alteridade, que ele partilha, com tudo que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos.”
(Hannah Arendt)

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo sobre os conceitos de alteridade infantil que possam estar presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Os discursos imbuídos de preconceitos que atravessam os ambientes educacionais são preocupantes, perceptíveis através dos modelos de condutas exigidos, da repressão de comportamentos indesejáveis para os moldes de uma sociedade “civilizada” e do modelo do que as crianças devem fazer a cada experiência vivenciada. No intuito de não perpetuar e reafirmar estereótipos, além de fugir dessa normatização e analisar aquilo que causa opressão, faz-se necessário contrapor o fenômeno de exclusão, discriminação do outro aos conceitos de alteridade presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/09) que, por seu caráter deontológico, devem ser observadas na construção e aplicação das propostas pedagógicas das escolas que se propõem à formação das crianças. Propõe-se realizar uma interpretação dos textos da DCNEI a partir de uma analogia com os postulados teóricos dos autores estudados, a fim de identificar de forma crítica e construtiva o conceito de alteridade infantil contido, implícita e explicitamente, nas diretrizes do documento para consecução do objetivo desta pesquisa, verificando-o como princípio fundamental para educação infantil. Pode-se inferir que as DCNEI preconizam uma educação que rompe com práticas tradicionais estigmatizantes, porém carecem de uma política governamental que concretize os postulados e visões de infância defendidos no texto. Assim, pode-se afirmar que um reconhecimento mais amplo da existência e efetividade desse conceito nas normas da educação básica podem acarretar significativas mudanças na visão que a sociedade tem sobre infância e educação infantil.

Palavras-chaves: Infância; Alteridade; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work is a study of the concepts of child alterity existent in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). It's perceptible and disturbing the speeches imbued with prejudices that cross the educational environments. Through the models of behavior required, the repression of undesirable behaviors and what they should do every lived experience. In order to not perpetuate stereotypes, escape this standardization and examine what causes oppression, it is necessary to compare the phenomenon of exclusion and discrimination of the other to the concepts of alterity present in Curricular Guidelines for Early Childhood Education, which in its deontological aspect must be observed in the construction and application of the pedagogical proposals of schools that dedicates to the education of children. We propose to undertake an interpretation of texts DCNEI starting from an analogy with the theoretical postulates of the authors studied in order to identify critically and in a constructive way the concept of child alterity contained implicitly and explicitly in the document policies for achieving the objective of this research, verifying it as a fundamental principle in early childhood education. It can be inferred that the DCNEI advocate an education that breaks with traditional and stigmatizing practices, however, they lack a governmental policy which implements the postulates and visions of childhood defended in the text. Thus, it can be affirmed that a wider recognition of the existence and effectiveness of this concept in the standards of basic education could involve significant changes in the perspective that society has about children.

Keywords: Childhood; Alterity; Child Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Metodologia	11
CAPÍTULO 1: DIFERENÇAS QUE COMUNICAM DIFERENÇAS	13
1.1 Perspectiva intrageracional: porta de entrada para o estudo da alteridade infantil.....	15
1.2. Autoridade e Austeridade: elementos nulificadores da Alteridade infantil.....	20
1.3. Universo em palavras: experiências que comungam com a vida	25
CAPÍTULO 2: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONSTRUÇÃO E EFETIVIDADE	30
CAPÍTULO 3 - ALTERIDADE NAS DIRETRIZES: O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NACIONAL	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS.....	52

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um estudo sobre os conceitos de alteridade infantil presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). A confluência desta pesquisa nasceu de uma inquietação a partir das experiências no ambiente pedagógico. Os vários episódios que vivi e nos quais vi a personalidade da criança ser negada pelos preconceitos dos adultos que a rodeavam trouxeram questionamentos sobre o respeito à voz e à identidade da própria criança. Além disso, também contou os ganhos teóricos obtidos através do curso de pós-graduação em Docência em Educação Infantil ofertado pelo MEC/UFC. Tais elementos geraram questionamentos que culminaram no interesse em compreender o conceito de alteridade infantil e a sua relação com profissionais da Educação Infantil.

Destas indagações derivou-se a pergunta: “As DCNEI, como documento normatizador das práticas de educação infantil contêm, em seu texto, o conceito de alteridade?” A partir, desta problemática, buscou-se aproximar os conceitos de alteridade presentes na literatura contemporânea e seus aspectos presentes no texto das DCNEI, o que se faz na tentativa de comprovar que a alteridade infantil trata-se de um princípio que deve ser almejado e respeitado ao se desenvolver as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

O conceito de alteridade tem-se banalizado nos últimos tempos. Traz o mesmo mote, o mesmo discurso de “tolerância” ao Outro. As crianças se constituem como sujeitos sociais que precisam ter os seus direitos de identidade, de cidadania, de cultura e sua subjetividade reconhecida e assistida.

Em uma perspectiva filosófica, alteridade se conceitua no reconhecimento do outro, criando-se uma dimensão ética, para que possa haver um relacionamento entre os sujeitos. Em um viés sociológico, entende-se alteridade como o reconhecimento do outro dotado da identidade de um sujeito socialmente ativo. Para Larrosa (2013 p.16), ao conceituar alteridade infantil se entende “a infância [...] como o outro que nasce e que é aquilo, que ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incomoda, para enquadrá-la em nossas instituições”.

Diante do exposto, propõe-se então analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, identificando os conceitos de alteridade filosóficos e sociológicos presentes no texto oficial, traçando-se um paralelo a partir do olhar da sociologia da infância

contemporânea. Com esta abordagem, pretende-se analisar como as propostas das diretrizes incentivam o desenvolvimento da alteridade e a defendem como princípio a ser respeitado, traçando-se um paralelo com os pensamentos de autores sociólogos, filósofos e educadores.

Para consecução deste objetivo, estruturou-se o trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo aborda as diferentes perspectivas sobre alteridade através do pensamento de autores contemporâneos e seus conceitos sociológicos e filosóficos sobre o tema, buscando uma revisão bibliográfica que elucide o desenvolvimento deste princípio até os dias atuais, assim como sua relevância social.

No segundo momento, busca-se analisar as DCNEI e como foi elaborado o seu discurso. Pretende-se discorrer sobre o contexto de sua criação, situado no momento político e social de mudanças de paradigmas no âmbito nacional. Neste mesmo segmento, pretende-se descrever os conceitos e princípios presentes no texto oficial e a importância e o caráter mandatório para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para a educação infantil.

No terceiro capítulo, pretende-se identificar os conceitos de alteridade infantil presentes nas DCNEI, através de uma aproximação dos preceitos contidos nas diretrizes e os pensamentos sociológicos e filosóficos dos autores citados.

Desta forma, pretende-se afirmar que alteridade infantil é um princípio defendido pelas DCNEI, que deve ser observado nas vivências das práticas pedagógicas.

1.1 Metodologia

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental tendo como principais referências os postulados sobre alteridade infantil nas perspectivas sociológicas e filosóficas e o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Decidiu-se por realizar-se uma pesquisa bibliográfica pelo cunho descritivo do estudo e formulação de conceitos sobre objeto. Conforme descreve as autoras:

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto. (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40)

Para fundamentar a pesquisa bibliográfica, abordam-se os conceitos de alteridade presentes nas obras de Sarmiento, Pinto, Qvortrup, Larossa, Nardi e Camargo e Kramer.

Utilizando-se das diversas visões filosóficas e sociológicas que os referidos autores doutrinam sobre o tema, pretende-se elucidar o conceito atual de alteridade infantil presente na literatura.

Pretende-se entender o contexto histórico de elaboração das DCNEI e seu discurso, através da análise dos textos que a subsidiaram e dos conceitos presentes em suas diretrizes. Desta forma, propõe-se descrever o texto das DCNEI, sua funcionalidade e os conceitos defendidos por elas, indicando sua importância política e social para o contexto da educação infantil. Utilizando-se do método interpretativo, propõe-se realizar uma interpretação dos textos da DCNEI a partir de uma analogia com os postulados teóricos dos autores estudados, a fim de identificar de forma crítica e construtiva o conceito de alteridade infantil contido implícita e explicitamente nas diretrizes do documento para consecução do objetivo desta pesquisa, verificando-o como princípio fundamental para educação infantil.

CAPÍTULO 1: DIFERENÇAS QUE COMUNICAM DIFERENÇAS

“A diferenciação, pensada como diferença operando ou acontecendo é ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis.” (Hopenhayn)

Nas últimas décadas tem-se intensificado a discussão sobre o tema alteridade infantil. No entanto, observa-se um discurso vazio e banalização dos conceitos sobre o “Outro”, como enunciado por Derrida (*apud SKLIAR, 2003, p. 2*): "atualmente, as palavras outro, respeito ao outro, abertura ao outro, etc., começam a se tornar um pouco enfadonhas; há algo que se torna mecânico neste uso moralizante da palavra outro".

Para aprofundar os conceitos sobre o tema, em movimento contrário ao que hodiernamente se faz, propõe-se analisar as abordagens de Sarmento (1997, 2004, 2005, 2006, 2011) contrapondo-se com os autores Larrosa (2001, 2010, 2013), Kramer (2000, 2013), Qvortrup (2010, 2011) e Nardi e Camargo (2010), interlocutores da alteridade infantil. Considerando as perspectivas teóricas dos autores, serão descritos seus postulados e suas relações com o pensamento de Sarmento. A partir da visão de Sarmento, serão exploradas as ideias sobre a infância como categoria geracional, alteridade infantil e suas relações no processo educativo, em que dialoga com o sociólogo Qvortrup, assim como, com as ideias de uma educação emancipatória e participativa dos autores Kramer e Nardi e Camargo. Por fim, as elaborações sobre a experiência e alteridade em educação serão apresentadas através dos ensaios de Larrosa.

É notório que as estruturas pedagógicas de ensino ainda possuem resistências para receber adequadamente as idiosincrasias das crianças como atores sociais e as diversas maneiras que o “outro” se apresenta. No ambiente educacional, pelos conceitos tradicionais de pedagogia aplicados, é comum ver-se a subjetividade da criança ser ignorada e o não reconhecimento da mesma como sujeito social, na perspectiva do “Outro”. Em geral, os professores da Educação Infantil cerrados nessas concepções tradicionais não dialógicas, sentem-se constrangidos com a livre expressão, a diversidade de identidades e mundos que a compõem. Dessa forma, normatizam e homogeneizam o olhar sobre o “outro”, através de práticas pedagógicas engessadas e limitadas.

Para Larrosa (2013) “a infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo” (p. 185), ou seja, para o autor a alteridade infantil assume um caráter radical, de absoluta

heterogeneidade, uma total diferença em relação ao adulto e o mundo que o cerca. Sendo assim, as instituições de ensino não podem abarcar, pois ela escapa de definições.

A partir das concepções de caráter extremo que Sarmento (2006, p.19) define como a radicalidade de uma infância incontaminada e a adulez precocemente induzida, os discursos e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, se constroem. Ou seja, através de uma visão unilateral, o adulto exerce um olhar dominador sobre as crianças, não facultando a elas demonstrar a realidade a partir da sua visão. O adulto enxerga a criança, segundo o autor, através desses dois espectros¹, enquanto que, na verdade, a criança se encontra entre esses dois lugares dos quais sofre influências: as culturas adultas e as culturas infantis.

Apesar dos autores citados acima apresentarem perspectivas substancialmente distintas acerca das concepções sobre infância, é possível estabelecer um dialogo aproximado entre seus postulados, em que ambos concebem a criança como sujeito, com subjetividade própria.

No que concerne aos sistemas educacionais, é preciso superar este paradigma reafirmado historicamente através de práticas pedagógicas que não enxergam a alteridade existente e ativa das crianças. Segundo a filósofa argentina Mônica Cragolini (2014, p.36), deve-se pensar continuamente no problema do outro e nas figuras de alteridade por excelência, incluindo a infância nesta categoria. A autora também afirma: “... é certo que as crianças foram reconhecidas em seus direitos desde a 'Declaração dos Direitos das Crianças', e, no entanto, assistimos diariamente a episódios de 'crianças prisioneiras' de seus pais ou de figuras de autoridade, como professores e policia.” Isso é uma contradição da sociedade moderna que cria leis para forjar o reconhecimento da individualidade dos sujeitos (incluindo a questão da alteridade das crianças), pois finge reconhecer a clara diferença entre as necessidades humanas – especificamente as existentes entre o adulto e a criança – porém, nega esses mesmos indivíduos ao não respeitar suas consciências e seus potenciais para produzirem cultura e influenciarem a construção da sua própria geração.

Devido às questões levantadas, percebeu-se a pertinência de traçar um paralelo a partir dos conceitos sociológicos e filosóficos dos autores, pois as suas reflexões diversas vezes dialogam sobre alteridade e suas inflexões sociais. Além disso, entende-se a relevância de se estabelecer discussões que visam desconstruir estereótipos da criança como sujeito incompleto, incapaz de contribuir para a sua própria formação. Procura-se firmar um

¹Infância incontaminada e a adulez precocemente induzida, segundo Sarmento (2006).

movimento de oposição frente às desigualdades sociais, étnicas, de gênero, de qualquer forma normativa e ditatorial sobre as crianças, além de despertar a reflexão e o olhar sobre as experiências como possibilidades enriquecedoras para o campo educativo.

1.1 Perspectiva intrageracional: porta de entrada para o estudo da alteridade infantil

“Numa palavra, a ameaça sobre a infância está profundamente articulada com as desigualdades sociais.”(Sarmiento)

O sociólogo português, Manuel Jacinto Sarmiento, em sua trajetória teórica, tem sido um interlocutor da sociologia da infância. Seus estudos estão vinculados a criança no cenário científico, no âmbito social e suas relações, seu papel como ator social e produtor de cultura. Para Sarmiento (2005), o estudo da sociologia infantil nasceu da confluência dos estudos educacionais com estudos sociológicos no âmbito da família e das ciências da comunicação, nos quais eram quase inexistentes estudos sobre essa temática. Ele emprega a constituição da infância como objeto sociológico, afirmando que “a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, na interpretação de indivíduos que se desenvolvem a partir da sua construção social, e das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 363). A sociologia da infância surgiu para dirimir o conceito de inferioridade reafirmado pela reflexividade da consciência adulta na criança, e não o reconhecimento da sua alteridade, pois o adulto a partir dos seus próprios comportamentos cria juízo de valores sobre o comportamento infantil e o inferioriza.

Desponta com ele um novo enfoque sobre o papel da criança na sociedade contemporânea, compreendendo a criança como não limitada às perspectivas biologistas e deterministas sobre o desenvolvimento infantil, mas como atores sociais plenos. O autor traça um panorama com alguns aspectos importantes sobre a infância como categoria geracional, alteridade infantil e suas relações no processo educativo para a compreensão de sua nova ótica.

Para Sarmiento (2005, p. 363), o desafio proposto é o “de interrogar como os constructos teóricos “geração” e “alteridade” podem instituir um novo modo de construção da subjetividade, a partir da reflexividade sobre a condição de existência e os trajetos de vida na atual situação da modernidade, tendo-se a perspectiva da infância como categoria estrutural relevante que se desenvolve com base na construção social.” Como afirma Qvortrup (2010, p. 634) a reivindicação dessa ótica reflete-se em uma demanda pela concessão de visibilidade à

infância e de voz às crianças, ou seja, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultos. A partir desses pressupostos teóricos, uma nova perspectiva deve subsidiar as práticas pedagógicas da Educação Infantil, considerando as diversas realidades de ser criança e de se estabelecer relações no universo infantil.

Para embasar o conceito da infância como categoria geracional, o autor toma como referência as análises de Mannheim (1993[1928]), Jens Qvortrup (1991, 2000), Leena Alanen (2001), precursores dos estudos sociológicos da infância e que trazem elementos sobre os quais se torna possível à discussão acerca dessa temática.

O conceito de geração para o sociólogo húngaro Mannheim (*apud* SARMENTO, 2005, p. 364) consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social. Para Mannheim, as relações entre pensamento e ação são intrínsecas para a mudança social, isto é, através do conhecimento aglutinado, as formas de pensamentos de cada geração e as interações entre os seus membros, as próximas gerações seriam modificadas.

Jens Qvortrup considera a infância como fenômeno social, compreendendo que ela deve ser pensada como tal. Ele alega que o grande questionamento está em saber se é relevante entender a criança como sujeito competente na sociedade. Para responder essa indagação, a infância deve-se configurar como uma categoria estruturante. Tal conceito é definido pelo sociólogo:

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Em termos estruturais, portanto ela não é transitória e não é um período, tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria e na variabilidade cultural da infância contemporânea. (QVORTRUP, 2010, p.365)

Em sua análise, a infância é uma forma estrutural que jamais desaparece, por isso as relações geracionais não podem ser ignoradas. As crianças entram e saem dessa categoria, mas outras ocupam o seu lugar, a categoria continua a existir. Qvortrup (2010, p. 203) enuncia “que não há uma hostilidade em relação às crianças, existe uma tendência secular entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as

crianças.” em nossa sociedade moderna, que consistem nos ideais de realização, de competitividade e de prosperidade que são impostos no processo de educação infantil. Ou seja, impõem-se esses ideais em detrimento à valorização da alteridade que acarreta a homogeneização.

Apesar da “indiferença estrutural”, que se manifesta ao se colocar a criança à margem das decisões políticas, da esfera econômica e dos demais parâmetros sociais estabelecidos, essa deve ser considerada como cidadã. Sua posição na sociedade não é de uma mera reprodutora do sistema vigente (KAUFMANN *apud* QVORTRUP, 2010).

Para Saramago (2000, p.4), “apesar dessa posição desfavoravelmente diferente, não significa que esta não seja socialmente ativa, significa apenas que a sua participação social difere daquela desempenhada pelos adultos.” Percebe-se nesta perspectiva, que a criança também cria, transforma, inova, ou seja, produz cultura.

A socióloga inglesa Alanen traz uma abordagem relacional da Sociologia da Infância, em uma perspectiva interacionista. Considerando os elementos simbólicos, característicos das crianças, através das interações, para estabelecer seus parâmetros de existência, além das dimensões estruturais. Alanen (*apud* Sarmento, 2005, p.365) propõe-se interpretar o “complexo dispositivo de processos sociais” por meio dos quais as crianças são construídas na sua identidade social e diferenciadas dos adultos, o que envolve a ação social.

A partir desse recorte e da articulação dessas concepções, os estudos de Sarmento se ancoram. Estamos inseridos em uma cultura diversa, que se interpõe e se sedimenta a cada mudança no tempo histórico e que se diversifica, pelos fatores econômicos, sociais, políticos que se engendram e influenciam a formação de uma geração. Assim com expõe Sarmento:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais, e como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p.370)

Sarmento reitera o propósito da sociologia infantil, que é apontar a presença das variações intrageracionais e a recusa de uma concepção uniformizadora da infância. Isso reflete a defesa e o respeito das diversas identidades das crianças, situando-as em um lugar social particularmente distintivo. Assim, ratifica que não há uma única infância, uma vez que ela constitui-se de elementos que derivam da estratificação social, do momento histórico, do

contexto social e cultural, determinando as diferentes experiências, e moldando as infâncias dos indivíduos, o que causa, segundo Sarmiento (2004), o fenômeno de heterogeneização da infância, o qual não pode ser ignorado contemporaneamente. Assim, “contrariamente a proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.” (p. 1).

É através dessa perspectiva intrageracional que Sarmiento (2005, p. 373) define a porta de entrada para o estudo da alteridade infantil, ou seja, a partir das ações das crianças e “as culturas da infância”, que ela se constitui. O autor afirma que o conceito de geração nos permite distinguir o que separa e o que une, no plano estrutural e simbólico, as crianças dos adultos; e como perceber as relações entre crianças e entre crianças e adultos, historicamente reafirmados pelos costumes da sociedade em que se inserem. É por intermédio das relações interpessoais das crianças com seus pares, de seu repertório cultural, de suas vivências e emoções que elas produzem suas culturas próprias. O autor ressalta que é comum atribuir ao adulto o título de produtor cultural, mas é importante destacar que ele também é atravessado pelas culturas que herdou. Não há diferença sobre a condição do adulto e a da criança como produtores culturais. O autor inova ao inserir seu pensamento sobre a criança como sujeito ativo da produção cultural da sua sociedade ao desenvolver sua própria alteridade, identificando-se como ator social, conforme afirma que:

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência. (p. 372)

Portanto, o autor propõe a base para as mudanças de paradigmas, centrando-a na investigação das crianças como categoria geracional própria e o reconhecimento da sua alteridade. Para que se efetive a transformação do olhar em relação à infância, é necessário que exista uma ausculta à criança, o que significa ir além do simples ouvir, a fim de considerar a sua fala e reconhecer sua importância como sujeito que contribui e interfere na dinâmica social. Sarmiento (2006) considera que “precisamos trabalhar em uma renovação na concepção que forma os professores, pois eles decidem o trabalho nas escolas” (p. 1). É no chão da escola que se perpetuam as práticas sociais vigentes. Para o autor, essa atitude de escuta deve ser permanente, não pode se esgotar no dia a dia e precisa de dimensão mais profunda, que vá além das instituições escolares, abrangendo a família, a comunidade, o

campo científico, a formulação de políticas públicas, ou seja, em todo contexto na qual a criança está inserida. Para tal, relança o olhar para as questões pedagógicas. O autor afirma que o processo democrático de ouvir e envolver as crianças devem ser consumados e, para isso, deve-se pensar em estruturas que possibilitem a criação de ambientes propícios para as relações infantis. Sarmiento ratifica que:

...a participação não é uma pedagogia, é um direito. Como direito exprime-se contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico ou contra o “ofício do aluno”, para lembrar uma expressão trabalhada e desconstruída por vários sociólogos da infância. A participação implica mudanças na organização da escola, na dinâmica interactiva, na relação entre professor e aluno, nos processos de comunicação cultural. A participação infantil na organização é um caminho incontornável dessa renovação. (SARMENTO, 2006, p. 22)

Para o autor é de fundamental importância a criação de artefatos institucionais voltados as reais necessidades das crianças, a partir da visão de mundo, das impressões, das ideias que elas constroem e das relações estabelecidas que as legitimem como produtoras de cultura.

Não se devem esgotar as possibilidades de compreensão das diferentes formas que o “outro” se manifesta. Os constructos teóricos geração e alteridade, explanados por Sarmiento, viabilizam uma discussão acerca dos riscos de exclusão, segregação e normatização que ainda permeiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao negar a importância das relações infantis (criança-criança, criança-adulto, criança-cultura) e a existência de uma subjetividade própria da infância. A educação, ainda que genericamente, corresponde a um amplo processo de constituição do individuo. Sendo assim, o ambiente educacional não pode perpetuar e legitimar as desigualdades intrageracionais e intergeracionais que vão se estabelecendo e modificando ao longo de gerações.

Essa incursão entre a perspectiva intrageracional e alteridade infantil permite vislumbrar uma pedagogia que apreende e reconhece as crianças como sujeitos sociais. Deve-se discutir a possibilidade de imprimir ao cotidiano escolar um olhar que não seja dotado de preconceito, um olhar adultocêntrico, mas sim um olhar sensível ao outro, assim como um ouvir atento as indagações e conjecturas das crianças sobre o universo que as cercam, embora soem estranhas e desconhecidas e não se apresentem claramente diante do olhar viciado e demarcado do adulto pelo sistema, este que tende a aprisionar e a homogeneizar os sujeitos.

1.2. Autoridade e Austeridade: elementos nulificadores da Alteridade infantil

“A falta de entendimento e da escuta do outro me assusta.” (Kramer).

Para enriquecer a discussão sobre alteridade infantil, os filósofos Nardi e Camargo (2010) dialogam com as ideias de Sarmiento, a partir do viés filosófico, embasados na teoria da Fenomenologia da Alteridade (Levinas). Deste modo, propõem a mudança de conduta do adulto frente às concepções e os modos de relação com a infância. Não obstante, Kramer (2000), através de uma crítica à sociedade contemporânea e fundamentada nas ideias de Adorno, entende que, para compreender e ressignificar a educação, faz-se necessário um resgate ao passado extraindo elementos substanciais para a superação das práticas, ainda que inconscientes, de opressão e segregação, legitimadas pela cultura e no curso da história. Assim, nivelando as perspectivas, ambos buscam pensar uma educação dialógica e emancipadora contra a barbárie, que se manifesta na indiferença à singularidade do outro.

Os autores Nardi e Camargo (2010) apoiam-se nos postulados do filósofo Emanuel Levinas sobre Alteridade, na busca de uma relação dialógica e reflexiva entre adultos e crianças, o que eles denominam como uma relação de “iguais diferentes”. Ou seja, ainda que ambos possuam suas singularidades e percepções, podem ser influenciados e modificados, mutuamente, a partir da relação com o Outro, culminando no processo de construção de identidade, como afirmam os filósofos:

O processo de criação de identidades advindas da relação adulto e criança, o diálogo entre estes dois personagens passa pela consideração de que a criança venha a ser um outro e, como tal, possui uma originalidade e identidade que deva ser respeitada e ouvida e, caso assim seja, tal procedimento acabaria por favorecer a criação de uma identidade pessoal em sua plenitude. (NARDI e CAMARGO, 2010, p. 96)

De acordo com os teóricos citados, na perspectiva da Fenomenologia da Alteridade, a intuição dos sujeitos não deve se limitar ao mundo concreto e perceptível, mas compreender a diversidade e a transitoriedade dos eventos e das coisas. Deste modo, é necessário pensar que há múltiplos modos de intuir sobre a realidade, uma vez que os fenômenos são sempre passíveis de novas possibilidades. No viés fenomenológico², a compreensão do real concreto

²Em virtude de garantir o maior delineamento da pesquisa não serão trabalhados os aspectos conceituais da teoria de Lévinas, a saber, a Fenomenologia da alteridade.

deve acontecer na busca de extrair a essência das vivências, dos experimentos e das experiências. Assim, a abordagem fenomenológica não pressupõe nada em si, ou seja, ela ultrapassa crenças e juízos sobre os objetos, uma vez que se ocupa não na descrição ou relato deles, mas sim, em extrair a essência e a natureza das coisas para compreendê-las.

Para Levinas (*apud* DERRIDA, 2008, p. 111) “o Outro não é a negação do Mesmo.” O que existe é uma relação não repulsiva do Mesmo com o Outro, ou seja, uma relação de empatia com o Outro, de acolhimento e não de anulação de si. Através de um discurso reflexivo, que busca o permanente reconhecimento do Outro, Nardi e Camargo (2010) compreendem que:

a construção de uma identidade pessoal é possível e, para que esta ocorra, é necessária uma relação dialógica entre a identidade coletiva manifestada nos discursos da sociedade sobre o indivíduo e as reflexões e elementos volitivos que se constrói no próprio indivíduo. (p. 96)

Para esses filósofos, o processo de construção de identidade do sujeito intercorre através de uma relação dialógica com os indivíduos da sociedade, concomitante com a subjetividade e a vontade do próprio indivíduo. Sendo assim, esse processo não deve se apresentar de maneira diferente em relação à constituição da identidade das crianças, pois essas se caracterizam como sujeitos sociais. Essa perspectiva da criança como Outro e sujeito, corrobora com o pensamento sociológico de Sarmiento (2005) em relação à infância como categoria geracional própria, produtora de cultura e sujeito social. O sociólogo ratifica que:

Ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, onde as crianças nascem se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos. (p. 376).

Nardi e Camargo reiteram através de um viés filosófico sobre a relação adulto-criança no processo de aprendizagem que, muitas vezes, o adulto não enxerga a criança como Outro e, conseqüentemente, não valoriza e não estabelece uma relação dialógica:

A atitude adotada por nós adultos e as instituições acabam por não prestigiar esta relação dialógica, isto porque, ao considerarmos que a criança necessita receber a nossa atenção e cuidar para que esta realize a contento, em todo este processo existe implicitamente a ideia de passividade e necessidade da criança em relação ao adulto e nunca a possibilidade de que ela tenha algo a nos dizer. (NARDI e CAMARGO, 2010, p. 96)

Está implícita no comportamento dos adultos a ideia de que a criança encontra-se em uma etapa para vir a ser adulto, em que manifestaria um eu que se encontra em processo de criação e, como tal, quando esta se relaciona conosco, inexisteria a possibilidade de se ter uma relação entre iguais, posto que a criança nunca é um outro, sempre virá a ser (NARDI e CAMARGO, 2010, p. 93). Os adultos entendem que a criança ainda está em processo de construção, não enxergando como indivíduo, como outro, que possui suas singularidades. Dessa forma, não a vê como igual, sempre impondo e condicionando seus comportamentos com base na visão do que a criança deve vir a se tornar, de forma a não respeitar seus próprios comportamentos e capacidade de dialogar e construir a si mesmo.

Na tentativa de desconstruir esses paradigmas e dirimir a segregação e o distanciamento da relação entre adultos e crianças, os autores propõem uma mudança substancial no processo de aprendizagem, no qual o ambiente educacional seja um espaço que suscite questões, ao invés de padronizar respostas, seja um ambiente onde exista a prevalência da alteridade nas relações entre os “iguais diferentes”.

Mais ainda, consideramos que a mudança de tal conduta passaria por uma conduta que, ao invés de buscar apresentar respostas e afirmações para a criança sobre o que é, deveria passar a realizar indagações sobre estas mesmas questões e tais indagações partiriam de uma ação basilar e esta seria a criação de um espaço para que se ouça a criança e o que ela tem a nos dizer. Tal atitude, se realizada, acabaria por fazer exercitar o próprio ato de filosofar, pois bem o sabemos que este ato se realiza no levantamento de perguntas em detrimento da apresentação de respostas. (NARDI e CAMARGO, 2010, p. 96).

A educadora Sonia Kramer (2000) baseia seus textos na inquietação gerada pela insensibilidade ao Outro, em decorrência da falta de diálogo, presente nas relações na sociedade. A autora afirma que a intolerância ao Outro nas várias esferas da sociedade pode gerar uma segregação econômica, educacional, social e política. Um dos momentos históricos mais icônicos para autora, como símbolo da intolerância ao Outro que culminou em uma barbárie humana foram os episódios dos campos de concentração da Alemanha nazista, em Auschwitz. Para Kramer (2000, p. 150), “Auschwitz não é uma metáfora”. Assim,

Perdeu naquele momento, - como em outros, da história – o sentido da alteridade, quer dizer o significado de que existe um outro e de que eu também sou o outro. A necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade. (p. 150-151)

Segundo a autora, é fundamental fazer um resgate através da história e uma análise a partir desses regimes totalitários e seus atos arbitrários, para combater os riscos iminentes de

uma barbárie e uma educação que legitima as relações de intolerância e a discriminação com o Outro na sociedade atual. Kramer afirma que:

O conceito de história como entrecruzamento de novo/velho é uma de suas contribuições mais originais; tal conceito ajuda a compreender e enfrentar hoje as dificuldades do presente, relacionando-se com seu significado histórico mais amplo, é o que nos constitui como seres humanos e como sujeitos da história (KRAMER, 2000 p. 152).

Essa perspectiva de releitura e reelaboração histórica exigem do indivíduo uma tomada de consciência diante dos acontecimentos, e conseqüentemente, uma contestação ao *status quo*. Para Arendt (*apud* KRAMER, 2000, p. 158), é necessário examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar a sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja.

Seguindo essa incursão histórica, Kramer apoia-se nas ideias de Adorno para repensar uma educação contra a barbárie, escapar das representações totalizantes e buscar uma emancipação humana. O filósofo tece uma crítica persistente ao *status quo*, aos modelos educacionais massificados e opressores, que tendem a condicionar e alienar o sujeito, nulificando sua alteridade. Para o autor, os riscos da barbárie ainda permeiam a sociedade, enquanto subsistirem nos meios culturais de massa e educacionais o interesse de uniformizar o pensamento coletivo da sociedade, ao invés de subsidiar e reconhecer a individualidade e subjetividade dos sujeitos.

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta; que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de uma ameaça a regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto que persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO *apud* KRAMER 2000, p. 150)

Corroborando e relançando o problema da padronização dos sujeitos no âmbito educacional, o sociólogo Bourdieu (2010, p. 53) afirma que “essa igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para indiferenças, no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida”. Ou seja, na busca de encobrir as desigualdades sociais, culturais, econômicas existentes, as práticas pedagógicas coíbem os sujeitos e reproduzem as relações de dominação, ao contrário de exercer sua função de integradora social, crítica e emancipadora.

Segundo Kramer, o processo de normatização e segregação na sociedade advém da resistência para reconhecer a constituição do indivíduo a partir da pluralidade, do acolhimento das diferenças. O que existe, segundo a autora, é a “dificuldade de aceitar que somos feitos da pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade. Somos constituídos da diferença” (KRAMER, 2000, p.150). O pensamento da autora reverbera na perspectiva intrageracional, das múltiplas infâncias, defendida pelo sociólogo Sarmento. Para o autor, existem diferentes modos de ser criança, e eles vão se configurando a partir das relações com seus pares e o meio no qual elas vivem.

O mundo da criança é um mundo heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem para a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interativa. (SARMENTO, 2004, p.14)

A partir dessa percepção, Kramer entende que “há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância – manifesta no seu poder de criação – entende as crianças enquanto pessoas que produzem culturas, além de nela serem produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas.” (KRAMER, 2000, p. 155). Mesmo sendo imputadas as crianças essas normatizações e padronizações através da sociedade, elas se refugiam através das culturas de pares, pelas brincadeiras e interações, atribuindo significados e ressignificando o contexto no qual estão inseridas.

Por fim, tanto filósofos, sociólogos e educadores reconhecem que o caminho para uma educação emancipadora é o respeito à alteridade, às diferenças, uma reestruturação nas concepções sobre a infância e o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e produtores culturais, que influenciam o contexto no qual estão inseridas.

Deste modo, “O respeito pela infância e pelas crianças se consumiriam, na medida em que ela passaria a ser outra e não mais um objeto do olhar dominador e controlador do adulto” (NARDI e CAMARGO, 2010, p.92). Confirma-se na fala de Kramer (2000, p. 155) que “criança não é filhote do homem, ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança).” Contra essa percepção, a criança subverte a ordem de subjugada e apresenta-se como transformadora e criadora de cultura dos mundos que a compõem.

1.3. Universo em palavras: experiências que comungam com a vida

“A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade.” (Larrosa).

O filósofo espanhol Jorge Larrosa Bondia utiliza o método de ensaio para expor suas reflexões filosóficas e pedagógicas, por ser um texto literário que assume uma forma livre sem um estilo definido. Larrosa (2013, p.1) declara essa escrita como um híbrido entre uma linguagem que tem certa vontade de expressar conhecimento, certa vontade de dizer algo, ao mesmo tempo em que não se ajusta à linguagem técnica, dos especialistas, dos funcionários, dos políticos. Nos seus trabalhos ele tece uma crítica a esse tipo de linguagem formal, considerada feia e genérica, porque não transmite vida, além de criar distanciamento, estranheza, desigualdade em relação aos professores. Nietzsche (2010, *apud* FIGUEIRA, p.15) compartilha dessa percepção, “considera que o eruditismo exagerado pode ser uma desvantagem para a existência, pois é um saber desvinculado da vida.” Sua intenção é reivindicar outra forma de linguagem para falar sobre educação. O ensaio viabiliza uma comunicação que comunga dos desassossegos das experiências no cotidiano dos professores, das crianças e serve como alento. Pode se dizer, que é um universo em palavras.

As elaborações sobre a experiência e alteridade em educação serão apresentadas através dos seus ensaios. O autor convida os leitores a participarem desse diálogo, para pensarem o presente, o pensamento e a vida. Uma de suas elucubrações iniciais revolve-se em torno da importância das palavras, da forma como são colocadas diante dos sujeitos e no mundo e o poder que exercem. Neste sentido, afirma Larrosa (2010):

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras. (p.21)

Em sua definição de experiência, disseca o conceito através de suas reflexões filosóficas e denotativas da palavra, em suas várias percepções em diferentes línguas. Dessa forma, busca o sentido mais ontológico do verbete, demonstrando que tradicionalmente dá-se a ele o foco de fenômenos que acontecem com abrangência plural e coletiva. Assim,

Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.(LARROSA, 2001, p. 21)

O autor afirma que, na verdade, a experiência trata-se de um fenômeno singular que é capaz de compor o desenvolvimento educacional, a partir da compreensão subjetiva dos acontecimentos e de como cada indivíduo pode percebê-lo de sua própria perspectiva e interação. Como afirma o autor, a “Experiência é isso que me passa” (p. 5). Propõe uma proposta educacional com base nas experiências individuais e suas percepções a partir do outro, inserindo o conceito de alteridade como parte integrante para observação do outro e dos acontecimentos que se passam com ele. Inserindo seu conceito de experiência sobre sua ótica educacional, Larrosa (2001, p. 20) doutrina: “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência e sentido.”.

A proposta do autor baseada na experiência contrasta com as práticas pedagógicas que visam apenas à perpetuação de padrões vigentes na sociedade, que se fundamentam na concepção preestabelecida do que é a infância, já definindo o que esperar da criança ou como fazer para que ela alcance um protótipo de futuro adulto. Larrosa (2013) chama de “ideia de fabricação” (p. 16) a submissão da infância a essas representações totalitárias que anulam o que existe de mais singular e próprio das crianças, que é o novo, o enigmático.

Dissertando sobre a contraposição inserida no espaço social, o autor afirma que “a alteridade daquele que nasce só pode se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente o que colocamos ali.” (p. 189). Larrosa percebe a necessidade de repensar as práticas educativas que reduzem e empobrecem as relações de alteridade, a partir da reestruturação do olhar do adulto em relação à infância. Ou seja, “inverter a direção: a infância não como aquilo que olhamos, senão aquilo que nos olha e nos interpela” (p. 16). O autor faz um convite para o encontro com a infância, colocando adultos e crianças como sujeitos de experiência, conduzidos pelo desconhecido e pelo lirismo:

O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que o outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo de verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada uma imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade

inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. (LARROSA, 2013, p. 197)

Prosseguindo a dissertação do conceito de experiência, o autor passa a definir a exterioridade presente no conceito da palavra. Portanto, a experiência é um acontecimento externo, estranho e independente, que necessita da observação da existência do outro e dos fenômenos que ocorrem, além da vontade do conhecimento do indivíduo. Como afirma o autor, “O que não sou eu” significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que aquilo que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero” (LARROSA, 2010, p. 5)

O autor aprofunda o conceito de experiência como algo alheio. Enfatiza que essa alienação deve permanecer externa, pois a experiência é algo independente e que não se reduz ao modo como ela é reproduzida e ensinada posteriormente. Ou seja, o indivíduo é capaz de observar e absolver certas facetas do fenômeno, o que não o reduz ou o limita, visto que a experiência é algo externo, como ensina o autor:

E lhes direi desde agora, que na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, mas deve-se manter como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve-se manter como alteridade e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação. A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irredutível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade. (LARROSA, 2010, p. 6)

Larrosa entende que a experiência é um processo dialético que pressupõe o sujeito e um fenômeno exterior e as implicações que este causa no indivíduo, o que gera a internalização de certos conceitos advindos da observação. A experiência que a pessoa tem difere do fenômeno que ocorre. O autor afirma que a experiência é sempre subjetiva e atribui a ela o que chama de princípio da subjetividade:

O “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA, 2010, p. 7).

Inserindo mais uma dimensão a palavra experiência, o autor ilustra o fenômeno como uma passagem ou padecimento que o sujeito sofre. Como ser exposto e vulnerável, o indivíduo se modifica pelo acontecimento. Sugere que “se a experiência é ‘isso que me passa’, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de

sensibilidade em que algo passa e que ‘isso que me passa’, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida.” (LARROSA, 2010, p. 8).

O sujeito quando passa pela experiência, se depara com o imprevisível, o imponderável, e o desconhecido é lancinante. O sujeito da experiência não se resigna diante do que é ordinário. As práticas pedagógicas firmadas na experiência contrapõem-se com uma educação padronizada e previsível, que suprime a singularidade da criança. Para Larrosa (2010), a experiência é sempre singular e irrepetível, essa particularidade é denominada pelo autor de “princípio de singularidade”. Esse princípio deve ser valorizado e distinguido do experimento, como descreve o autor:

[...] se um experimento tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos os que leem, uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua.” ...na experiência a mesmidade é alteridade, ou seja, as experiências sendo as mesmas, são sempre também outras. A experiência sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente. (p. 15-16).

Como diz o filósofo grego, Heráclito de Éfeso, “Ninguém entra num mesmo rio uma segunda vez. Pois quando isso acontece, já não se é o mesmo; assim como as águas, que já serão outras.”. O filósofo percebe a fluidez dessa experiência, não diferente da que acontece no âmbito educacional, pois este não é estático, e sim dinâmico. Larrosa (2001) infere que a experiência deve ser uma linguagem que permeie as práticas pedagógicas, que comungue com a vida, ou seja:

[...] um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporada a ela, que tenha corpo. Um saber além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida. (p. 26)

Dessa forma, o autor afirma que as dimensões da experiência, alteridade e passagem estão presentes no processo de aprendizagem. Deve-se observar que, ao se reproduzir uma experiência observada, o indivíduo deve estar ciente de que a suas palavras não definem por completo o fenômeno pelo qual passou e que a subjetividade dos outros sujeitos pode contribuir para a construção de outros conceitos sobre a mesma experiência.

Nas experiências no contexto da Educação Infantil, deve-se ser sensível a percepção das crianças com as experiências que estão se passando. Cada sujeito vive a experiência de forma diferente, mesmo que o experimento seja o mesmo. Ou seja, o educador deve estar

ciente de que cada atividade proposta e pensada deve estar sujeita a singularidade, alteridade e percepção da criança.

Porém, observa-se que o conceito de experiência é confundido com o do experimento. Ao invés de cada criança ter a sua singularidade reafirmada em suas vivências, passar pela experiência, pelo inesperado e ser marcada pelo acontecimento, muitas vezes ela é reprimida por não alcançar o esperado, por não “compreender” o comando do professor. Para mascarar os resultados, através de um discurso de “aceitação” do outro, o educador frequentemente interfere no experimento de forma a garantir que as crianças alcancem o objetivo de forma homogênea, não respeitando o processo singular a que cada um passa, para que culmine em “experiências exitosas” somente para validar a eficácia dos métodos aplicados. Esse entendimento já evidencia a incompreensão do que Larrosa (2001) descreve como experiência, sendo “isso que me passa” (p. 5). O autor critica esse tipo de conduta do educador sobre o educando:

Um pensamento da educação que não estivesse normatizado pela intencionalidade do educador. Ou pelo menos, um pensamento de educação que reconhecendo que a educação é, em muitos casos, em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não submete a nossas técnicas. (LARROSA, 2013, p. 15)

São perceptíveis e preocupantes os discursos imbuídos de preconceitos que atravessam os ambientes educacionais. Eles trazem mais ou menos a mesma linha de pensamento, a mesma percepção, seja de forma explícita ou mascarada. Através dos modelos de condutas exigidos, da repressão de comportamentos indesejáveis, de como as crianças devem se portar e o que devem fazer a cada experiência vivenciada. Essa educação é massificada, reafirmando estereótipos e deslegitimando a fala da criança e ainda encontra-se enraizada na sociedade brasileira, em suas esferas políticas, sociais, culturais e econômicas.

No intuito de não perpetuar e reafirmar estereótipos, além de fugir dessa normatização e analisar aquilo que causa opressão, faz-se necessário contrapor o fenômeno de exclusão, discriminação do outro aos conceitos de alteridade presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/09) que, por seu caráter deontológico, devem ser observadas na construção e aplicação das propostas pedagógicas das escolas que se propõem à formação das crianças.

CAPÍTULO 2: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONSTRUÇÃO E EFETIVIDADE

“Falar de participação sem proteção é, a meu ver, também inaceitável. Mas eu creio que o inverso também é verdadeiro. Não faz sentido falar de proteção sem participação e, portanto, uma proteção participativa, aquela que envolve as crianças nos seus contextos de existência, nas instituições, nas ONGS, nas tomadas de decisão de tal maneira que os dispositivos de proteção sejam eles próprios ativamente influenciados pelas crianças.” (Sarmiento)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram promulgadas através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e é uma revisão das DCNEI de 1998. No âmbito nacional, as DCNEI, como dispositivo legal, possuem um caráter balizador para as práticas pedagógicas na educação infantil e coadunam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

1. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2009 p.1)

As DCNEI são produtos de movimentos sociais, que evoluíram pelos movimentos de redemocratização e efetivação de direitos, que tem como forma fundamental a Constituição de 1988. A partir desse acontecimento, o país abriu-se para a discussão de vários fatores sociais, incluindo a legitimação dos direitos da infância e a incumbência do governo em promover políticas públicas e a criação de espaços públicos voltados para educação das crianças. Assim como Kramer (2013, p.32) afirma, “no processo de democratização a partir da década de 1980, professores, gestores e pesquisadores denunciaram, nos movimentos sociais, a precariedade da oferta e da urgência de reverter os índices educacionais”.

Reafirmando o seu compromisso pela Educação o país participou da Conferência Mundial para Educação em 1990, que culminou na elaboração da Declaração Mundial para Educação para Todos. A partir desse momento, no Brasil foram elaborados planos e metas educacionais, a criação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) que deram fundamentos para a concretização e defesa de princípios da educação básica que devem ser observados.

A expansão dos direitos civis, sociais e políticos alcançaram a infância, incluindo a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990) que assegura os deveres do Estado e da sociedade junto à própria criança. Esses avanços legais foram importantes, no sentido de legitimar as crianças como sendo sujeitos de direitos, da redução do trabalho escravo, do trabalho infantil, de garantir o direito à escola, à saúde, embora ainda existam crianças que não são amparadas plenamente pelos dispositivos, devido às desigualdades sociais e econômicas em que esses diversos sujeitos se inserem. Assim como leciona Arroyo:

Entre a reduzir as crianças e os adolescentes a mercadorias treináveis para a empregabilidade e reconhecê-los como sujeitos de direitos há um ganho incalculável de qualidade humana e política. Ganho que eleva a pedagogia, a docência, a escola a um patamar novo de qualidade. A qualidade da escola se mede pelos avanços em sua configuração como espaço público de garantia de direitos... Que as crianças e adolescentes entendam que esses avanços dos direitos chegam de maneira muito desigual para as diversas infâncias e adolescências. Para a infância pobre, negra, dos campos e periferias está muito distante seu reconhecimento como sujeitos de direitos. (ARROYO, 2013, p. 181)

O processo de revisão para a construção da nova DCNEI aconteceu em vista das novas demandas que surgiram para a Educação Infantil, como a urgência para expandir o número de matrículas, bem como regularizar as instituições de creche e pré-escola e dirimir o contingente de profissionais não habilitados. A reestruturação das orientações curriculares para primeira infância, relacionados à construção de propostas pedagógicas, tempos e espaços, práticas e saberes dos profissionais foi determinante para reformulação das diretrizes, bem como a promulgação da Emenda Constitucional que prevê ampliação da Educação Básica tornou mandatória uma revisão dos princípios da Educação Infantil.

Para a construção da nova DCNEI ocorreu uma sucessão de encontros com ampla discussão, análise e reflexão realizadas através de um grupo de especialistas, peritos da educação, de diferentes grupos de pesquisas das universidades, educadores, atuantes em movimentos sociais, o que culminou na elaboração de documentos norteadores para a reelaboração da nova DCNEI, como o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: base para reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/SEB, 2009) parte integrante do projeto de cooperação técnica entre MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. O documento aborda as transformações sociais ocorridas no processo de inserção da educação infantil no sistema de ensino, assim como as especificidades relacionadas à infância, como currículo, avaliação e propostas pedagógicas.

As diretrizes são feitas pelo Ministério da Educação (MEC), órgão integrante do Poder Executivo, através do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os preceitos das DCNEI são referências para que os Estados e Municípios organizem as propostas curriculares nas suas redes de ensino.

A educação infantil no Brasil, em sua constituição histórica e social demarcada por um sistema de assistencialismo e uma discrepância entre as instituições públicas e privadas, passa a ter uma função educacional legitimada. Sarmiento (2006) leciona que a educação deve ter como objetivo emancipar as crianças, afirmando e assegurando seus direitos, e que os programas a serem desenvolvidas devem ter este fim como princípio norteador. Assegura:

Os sentidos de participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privados para as classes médias e altas, tudo isso são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efectivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver vinculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente dos direitos das crianças. (p. 21)

Conforme o artigo 5º das DCNEI, elas ratificam a importância concebida às creches e às pré-escolas e a inserção da Educação Infantil como a primeira etapa no Sistema de Ensino, sendo dever do Estado a garantia de oferta de vagas e criação de espaços, preconizados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996).

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema e submetidos a controle social.

§1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. §2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. (BRASIL, 2009, p. 1).

No momento em que se determina a obrigatoriedade da criança de 4 a 5 anos frequentar a escola, cria-se a necessidade da máquina pública ampliar o número de vagas nas instituições de Educação Infantil e, principalmente, proporcionar ambientes adequados para receberem as crianças na primeira infância, com profissionais de formação adequada, garantindo a qualidade do ensino, ou seja, honrar os direitos das crianças à educação.

A consolidação da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, presente no texto oficial, cria uma importância ética que não se deve privar. Conforme é expresso nas DCNEI no artigo 8º, parágrafo 1º, alínea I ‘, deve-se entender: “a educação em sua integralidade,

entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. A criança apreende o mundo na sua integralidade, por isso é necessário mobilizar um conjunto de práticas que articulam com saberes, experiências, a fim de promover o seu desenvolvimento integral. Assim como afirma Kramer (2013):

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade e a importância da valorização do papel dos professores que atuam com crianças de zero a cinco anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas. (p. 78)

No Brasil, a prática educacional predominante na Educação Infantil tem sido a de fundir o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas. Todavia, a tarefa de construir uma identidade própria para essa etapa é um tanto desafiadora, haja vista os entraves que surgem ao se tentar combinar as demandas e especificidades do desenvolvimento infantil com as características comuns às demais etapas de ensino. Como elucida Cruz (2013):

Esta tem sido a opção brasileira: incorporar o cuidado e a educação dos bebês e crianças pequenas no âmbito da Educação. Muitos esforços têm sido despendidos no sentido de construir a identidade própria desta etapa da educação, pois ao mesmo tempo em que compartilha características comuns com as demais etapas, guarda especificidades que precisam ser consideradas. Os debates em torno do objetivo do trabalho pedagógico e das estratégias utilizadas para alcançá-lo fazem parte deste empenho da área de Educação Infantil na construção da sua identidade. (p.11)

As DCNEI contemplam uma concepção de criança como sujeito portador de direitos, situada no tempo histórico, que se constrói através da sua relação com o outro, com o meio social, que não deve ser entendido como um mero receptor da cultura vigente, mas que modifica, transforma e ressignifica a cultura e também a produz. O ambiente educacional deve oportunizar de forma equânime experiências que ampliem essas relações, como forma de garantir que a criança tenha acesso aos seus direitos já positivados pela ordem jurídica vigente. Encapsulando os ideais que devem ser praticados pelas instituições de educação infantil, as DCNEI conceituam a criança como sendo:

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Essa perspectiva de legitimar e reconhecer as crianças como sujeitos ativos encontra suporte nas afirmações do educador Arroyo (2012) quando ele afirma:

Os estudos da infância vêm mostrando a construção de uma nova infância. Sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil, sujeitos de experimentação e intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos. A infância tida como estrangeira, sem voz, não visível e invisibilizada, afirmando-se na história e construindo história e cultura. (p. 9)

Com o objetivo de orientar a elaboração de práticas pedagógicas que condizem com os princípios existentes nas DCNEI, tem-se o conceito de currículo direcionado para assistir a criança de forma integral, associado a experiências e conhecimentos científicos como descrito no documento:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Em sua concepção de proposta pedagógica, as DCNEI propõem que as instituições busquem cumprir seu papel sociopolítico e pedagógico na educação das crianças na primeira infância. Apontam para práticas que encorajam o reconhecimento das crianças em seus direitos, como preconiza em seu texto:

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 2010, p. 13).

A construção das propostas pedagógicas deve ser realizada coletivamente, em um processo dialógico e democrático com a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, diretores, professores, pais, crianças e comunidade. Apesar do caráter deontológico dos dispositivos presentes nas DCNEI, as instituições possuem certa autonomia para fazer a sua própria leitura diante do seu contexto social e estrutural.

Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de que, embora as DCNEI tenham caráter mandatório, isto é, devem ser consideradas por todas as instituições que oferecem essa etapa da educação, cabe a cada instituição de Educação Infantil promover uma discussão coletiva e democrática, da qual participe toda a comunidade escolar, a fim de definir como a sua proposta pedagógica poderá dela se beneficiar. Isto porque as decisões acerca das concepções, objetivos, abordagens metodológicas, avaliação e etc. sempre precisam ser tomadas e assumidas por todos os que fazem a instituição. (CRUZ, 2013, p. 12)

O caráter sociopolítico das propostas pedagógicas está intrinsecamente relacionado à maneira como os profissionais da educação enxergam quem são essas crianças em suas particularidades que devem ser consideradas em seu processo de formação, para que não subsistam propostas rasas, de relações assimétricas, de exclusão cultural no seu processo formativo. Nessa perspectiva, Arroyo levanta a seguinte questão:

As propostas deverão partir de uma questão primeira: quem são as crianças? Como a vemos? Reconhecê-las como sujeitos históricos e de direitos. Logo iniciar levantando como vivem na concretude de seus contextos sociais, históricos, familiares, de moradia, de saúde, de alimentação, de cuidados e proteção. Sem conhecer com o maior detalhe quem são as crianças concretas cairemos em planejamentos de propostas abstratas genéricas, desfocadas. (ARROYO, 2013, p. 208)

Como conceitos fundamentais que orientam e permeiam todo o texto das DCNEI, elencam-se os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil que buscam legitimar suas práticas de ensino.

O artigo 6º, nos incisos I, II e III, das DCNEI, confere os seguintes princípios: (1) éticos, que se subdividem em autonomia, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; (2) políticos, que se distribui em direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; (3) estéticos, segmentam-se em sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Eles são direcionados em uma perspectiva sociológica da infância, na qual as crianças se constituem como sujeitos sociais que precisam ter os seus direitos de identidade, de cidadania, de cultura e sua subjetividade reconhecida e assistida.

Como forma de concretizar esses princípios no ambiente educacional da educação infantil, as DCNEI no artigo 9º dispõem que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.” (BRASIL, 2009, p.4). Através dessas práticas as crianças constroem sua cultura infantil, partindo das relações entre seus pares, em que observam seus comportamentos e subjetividade, que não necessariamente carece de uma interação com os adultos, uma vez que subsistem costumes e condutas que se perpetuam entre as próprias crianças. Para Sarmento:

As criança, quando crescem, deixam seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos, ou que estes observam e reproduzem. As crianças

partilham conhecimento, e rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para seguintes... Estes comportamentos nascem das culturas infantis, já que não comunicados diretamente pelos adultos. (SARMENTO, 2004, p.13-14).

Porém, não se podem entender os comportamentos infantis totalmente desvinculados das relações estabelecidas com os adultos. Os adultos devem reconhecer a subjetividade própria da infância, não impondo assim os seus julgamentos e costumes em detrimento da individualidade das crianças, correndo o risco de subverter o cuidado da criança em modelos de controle, o que ocorre quando se suprime o diálogo das relações e interações (adulto-criança). Sarmento (2004) reitera a discussão, refletindo sobre as interações:

Não obstante, seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos. Esta interação não apenas é contínua e produtora de formas de controlo dos adultos sobre as crianças, como tem como meio na sua expressão a utilização pelos adultos de meio de configuração dos mundos específicos da criança, a partir dos elementos característicos das culturas infantis. Isso é particularmente visível no domínio dos jogos e brinquedos. (p.14).

O processo de avaliação na Educação Infantil consiste na observação da forma como a criança interage, apreende e se desenvolve, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas. Conforme o artigo 10 das DCNEI, “as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. O objetivo principal desse caráter avaliativo é o de conhecer, escutar as crianças, saber como elas estão se desenvolvendo nessa etapa de educação, além de permitir que o educador analise e repense as suas práticas pedagógicas.

As DCNEI propõem uma natureza de avaliação não classificatória que prioriza o diálogo, escuta e a interação. Todavia, por essa divisão das etapas de ensino, ainda percebe-se nas práticas pedagógicas, na avaliação e na identidade do profissional, essa segmentação da educação. Desta forma, a educação infantil é vista como um degrau, uma fase a ser ultrapassada. Para Arroyo (2013) essa percepção ainda é um obstáculo a ser superado.

Continuamos vendo a infância como etapa da Educação Básica a ser oferecida em creches e pré-escolas, logo a infância reduzida a aluno de creche ou pré-escolar. As educadoras e gestoras de creches e de pré-escolas terão dificuldade de pensar propostas para as crianças na riqueza que as diretrizes apontam. Terminaram pensando as crianças na primeira etapa em preparação para as próximas etapas e se pensando profissionais dessa etapa. (p.209)

Dentre os princípios reafirmados pelas DCNEI, pode se perceber a constante afirmação do reconhecimento da subjetividade da infância, como fator importante para a formação da criança. Possuem as diretrizes, elementos que contemplam o conceito de alteridade, na proporção que ‘apresentam uma visão da criança como sujeito, estabelecem princípios a serem observados, valorizam e reconhecem as especificidades dessa geração, além de destacar a importância das experiências no ambiente educacional. Apesar de enxergarmos isso, passamos agora a analisar as DCNEI a partir da perspectiva da alteridade, de um modo mais crítico.

CAPÍTULO 3 - ALTERIDADE NAS DIRETRIZES: O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NACIONAL

“Esse exercício de alteridade é na verdade um desafio, um incentivo para que se recusem ao imobilismo, ao silenciamento, à neutralidade, e que se reconheçam como agentes na circulação de preconceitos e discriminações no interior do ambiente escolar, a fim de refletirem idealizarem e praticarem um projeto educativo que promova, de fato, a reversão desse quadro.” (Siqueira e Carvalho)

A importância de se analisar os conceitos de alteridade nas DCNEI se impõe como forma de compreender os princípios e normas presentes no texto, de uma maneira mais clarificada, explicitando como ele aponta para a necessidade de enxergar a criança como o Outro, e como um Outro que possui sua subjetividade, que deve ser preservada, além de propiciar relações dialógicas e plurais que auxiliem no processo de construção dessa identidade.

A própria criação das DCNEI já evidencia uma preocupação com a alteridade infantil, porém não basta estar presente no texto. É necessário que ela ocorra de forma concreta e efetiva, preservando de fato a alteridade das crianças. Uma das incongruências sociais são as concepções de infância, a construção imagética de criança, como um ser puro, ou de mini adulta, presentes na sociedade e nas relações no ambiente de educação infantil. Muitas vezes aqueles que atuam na educação infantil não enxergam nas diretrizes um real ordenamento de que se devem reconhecer as crianças e facultar a elas o direito de decisão e manifestação em sua própria trajetória. Como Pinto e Sarmiento discorrem:

Com efeito, o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças é o juízo sobre a infância como categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos no quadro da qual – ao contrário da segunda- não apenas é errôneo, como pode ser perverso, o centramento de direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida. (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 6)

Os conceitos de criança afirmados nas DCNEI como vistos na secção anterior, compreendida como sujeito histórico e de direito, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, contemplam conceitos difundidos da alteridade em concepções sociológicas e filosóficas distintas, que se convergem ao reafirmar a autonomia do pensamento infantil. A construção da identidade da criança intercorre de forma dialética a partir da sua subjetividade

e das relações dialógicas estabelecidas no meio social. O adulto precisa compreender que a criança é um Outro, que se manifesta afirmando a sua identidade e construindo seus próprios conceitos sobre os eventos e experiências que a circundam.

Precisa-se identificar claramente que as diretrizes possuem um comando de respeito a este aspecto da educação infantil e que apontam para o reconhecimento da identidade da criança. Consideram-no tão basilar para a educação, que propõe concretizar o ideal da criança como ser distinto em seu próprio texto, o que enfatiza que as propostas pedagógicas devem sempre conter em seus preceitos a prerrogativa assinalada e revisitada: a criança como sujeito histórico e de direitos.

Utilizando-se de uma interpretação sistemática, pode-se identificar a alteridade no texto das DCNEIS, pelo fato dela ter sido construída a partir de um embasamento teórico de cunho sociológico e filosófico, que se desvincula totalmente da visão de educação tradicional. Há nas concepções modernas de educação uma tendência a condicionar as crianças a certos comportamentos, reprimindo outras atitudes julgadas “impróprias”. Tais práticas e atitudes se modificam a partir de diferentes perspectivas filosóficas sobre o eu e os estudos de alteridade. Como bem afirmam Nardi e Camargo (2010, p. 100): “acabaríamos por sair de um discurso de dominação que se manifestou nas reflexões sobre o Ser na Antiguidade e Idade Média, ou ainda, nas reflexões sobre o eu desde o período moderno e partiríamos para a consideração do Outro”.

É perceptível que, apesar das mudanças sofridas, causadas pela evolução do pensamento filosófico contemporâneo, que ultrapassaram a legitimação dos sistemas opressores, ainda se verificam práticas que negam aspectos da identidade infantil e não a reconhecem. Agora se legitimam práticas afirmadas por outros ideais sociais que, projetados nas crianças, tendem a impor a elas comportamentos condicionados pelas expectativas de uma vida adulta baseadas nos ideais do capital. Larossa disserta alegoricamente sobre este condicionamento afirmando:

o sistema contemporâneo, várias décadas depois após a derrota do nazismo e do fim do stalinismo, também corteja a infância e a juventude, ainda que não invoque a transformação total do mundo e não necessite fazer tabula rasa do passado. O novo rosto de Herodes tem uma amabilidade democrática e já não mostra uma organização política totalitária, um uso sistemático do terror ou aparatos metódicos de propaganda. Mas as crianças são também sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são: Progresso, Desenvolvimento, Futuro, ou Competitividade. (LARROSA, 2013, p. 191)

Assim, assoma-se a importância da defesa do conceito de criança assegurado pelas DCNEI, como forma de aplacar as tendências de condicionamento que eclipsam a alteridade das crianças no ambiente institucional, onde as diretrizes tem seu alcance legitimado pela própria ordem social e política. Desta forma, sua eficácia deve ser reconhecida como forma de transformação das práticas pedagógicas e do próprio meio social.

Ainda no conceito de crianças nas DCNEI, está inserida a visão sociológica da criança como outro que possui suas próprias interações, através de sua linguagem lúdica e simbólica, por meio da qual produz sua própria cultura. Partindo da percepção da criança com sua identidade própria, não se pode negar que possui um universo próprio de percepções, que vão além do que é limitado e explicado pelos adultos, porém, não subsiste sem o mesmo. Conforme lecionam Sarmiento e Pinto (1997):

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, 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 culturas (...) As culturas infantis, não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado-pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (p.6-7)

O ordenamento jurídico vigente, ao outorgar à criança, direitos e prerrogativas, reconhece sua alteridade, e conseqüentemente, seu papel na sociedade. No que concerne às Diretrizes, tem-se a difusão do conceito da criança como ator social, que a partir de suas próprias interações, em comunhão ou não com os condicionamentos sofridos no ambiente pedagógico, constrói e produz sua própria cultura. Deve-se entender que as diretivas presentes no documento apontam para a concepção de propostas pedagógicas que incentivem a produção da cultura infantil e a observe através de métodos avaliativos, que busquem conhecer e perceber as várias faces da infância, e não a sublimem ou a condicionem por visões fossilizadas da criança como ser incompleto e em permanente devir.

Em suma, o que as DCNEI propõem, ao reconhecer a criança como produtora de cultura, é o simples ouvir as conjecturas das crianças sobre o mundo que as cerca e não subestimar sua capacidade de construir pensamentos e ressignificar conceitos e modos de ver o mundo, que já foram construídos socialmente, sendo-se sensível às novas roupagens que a criança pode oferecer a estas. Tal afirmação encontra abrigo no pensamento de Sarmiento e Pinto (1997, p.6), quando estes afirmam: “Mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto

de actores sociais, tenham, geralmente, negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido as suas acções e aos seus contextos”.

Já no conceito de currículo apresentado pela DCNEI, propõe-se que os conhecimentos do património cultural, histórico, científico, tecnológico e ambiental do meio social da criança não sejam meramente repassados. Deve-se compreender a criança como sujeito, que possui suas próprias experiências e saberes, que pode contribuir para uma nova visão dos constructos já existentes. Como elucida Sarmiento (2004, p. 9): “Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares”.

As diretivas ao prever que as práticas pedagógicas devem ser articuladas com o conhecimento já adquirido pelas crianças reconhecem a função social que a criança tem, frente ao património que herdará e a seu papel como ator social que modifica esta cultura. Tem-se, dessa forma, claro o conceito de alteridade arraigado na definição de currículo para a educação infantil.

Os conceitos de alteridade também podem ser amplamente observados nos princípios elencados pelas DCNEI. Ao dividir seus princípios em éticos, políticos e estéticos, as diretrizes apontam as esferas em que a alteridade da criança deve ser respeitada. No âmbito da ética, indicam como princípios a autonomia, o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades. A dimensão ética contemplada nas DCNEI reitera a importância de compreender e respeitar a diversidade de mundos que compõem o ambiente educacional. Para além de relações unilaterais, assimétricas que empobrecem e normatizam, deve-se implementar uma postura ética na qual o sujeito deve enxergar o Outro como indivíduo que deve ser respeitado e preservado em sua própria identidade, sendo atribuídos a ela os mesmos limites de liberdade que se estendem a si mesmo. A partir do momento que é lançado o olhar para o Outro, compreendendo que ele possui necessidades semelhantes, o Outro deixa de ser visto como um estranho e passa a ter a sua singularidade afirmada.

No ambiente educacional, Arroyo (2013, p.193) questiona: “por que a escola teima em ignorar processos identitários, valores, saberes, formas de pensar aprendidas na pluralidade de espaços e de relações vividas desde a infância?”. Reflete-se neste pensamento uma preocupação que atravessa a sociedade atual que permanece a desconsiderar a construção da identidade através das relações de pluralidade que, quando estimuladas de modo construtivo, fazem com que as crianças não enxerguem com estranheza as diversidades de raça, de gênero e de cultura.

Na esfera do princípio político, as DCNEI têm a visão das crianças como sujeitos de direitos, que devem exercer sua cidadania na forma que é cabível. Nos processos educacionais devem-se incentivar as crianças a exercerem sua criticidade, proporcionando práticas que não aplaquem suas opiniões, e que as crianças possam entender seu papel e deveres cívicos na sociedade. Quando, desde pequena, a criança passa a exercer sua capacidade crítica, obtém o potencial de observar e enunciar juízos de valores sobre o meio social que se insere, construindo sua identidade em um processo dialético em que seria capaz de compreender os aspectos do ambiente que a circundam, o que a tornaria capaz de modificá-lo ou identificar seus próprios julgamentos ao confrontar-se com a realidade, em um processo contrário a alienação do seu pensamento.

Os princípios políticos elencados pelas DCNEI indicam a visão das crianças como agentes sociais, que devem possuir em sua formação aparatos que as possibilitem identificar e compreender a ordem democrática de nossa sociedade, para que essas sejam vistas como sujeitos políticos capazes de manifestar suas próprias ideias. Dessa forma, entende-se o respeito à alteridade infantil, quando permite a criança se identificar como um ser político.

Os princípios estéticos defendem fundamentalmente a livre-expressão da alteridade, através da relação sensível da criança com o mundo. A partir da arte a criança pode ter experiências que exercitam sua alteridade na medida em que expressa plasticamente, musicalmente, corporalmente, entre outras expressões, sua visão do mundo e suas próprias experiências. Ao incentivar a liberdade de expressão por meio da arte, as DCNEI reconhecem a importância das crianças serem educadas para perceber o mundo com sensibilidade às suas diversas nuances, e não apenas tentar compreendê-las de modo científico. Como disserta Larrosa:

A arte é um meio puro e não algo que sirva para um fim exterior. Parece que a arte tem a ver com uma representação de que a educação deve estabelecer uma relação entre a infância e o mundo. A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante. Nada mais do que isso. A arte é o que nos traz a carga sensível do mundo. A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível. (LARROSA, 2013, p. 1)

As DCNEI colocam em destaque o cuidado em relação às crianças afro-brasileiras, indígenas e do campo, que são alvo de políticas públicas próprias, por pertencerem a grupos considerados como minorias. Não se deve negar a importância e legitimidade desses movimentos que conseguiram, através de lutas e reivindicações, o reconhecimento das suas

especificidades e preservação dos valores, costume e cultura do seu povo. Desta forma, as propostas pedagógicas devem contemplar conteúdos que incentivem o reconhecimento das diferentes formas culturais de infância, sob o risco de suprimir a diversidade que deriva das diferenças étnicas, raciais e geográficas.

Quando a infância real passa a ser o foco, os coletivos são levados a não ignorar a diversidade de formas de vivê-la e as propostas pedagógicas são obrigadas a se articular com a especificidade das formas de viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, cidade, periferias... Visões genéricas de infância única são superadas. (ARROYO, 2013, p. 195)

De forma semelhante, contemplar esses movimentos é uma forma de garantir propostas equânimes e respeitar a alteridade desses sujeitos. Porém, quando as DCNEI atribuem nomenclatura diversificada essas minorias, pode ser equivocadamente entendido um conceito de diversidade, que não se limita apenas a esses grupos específicos. Na perspectiva da alteridade, a diversidade se observa nas idiosincrasias inerentes de cada sujeito, que envolvem questões de gênero, social, econômica, cultural, etno-racial, que definem a criança, além das nomenclaturas utilizadas formalmente. Como propõem as autoras:

Nossa proposta é que a escola se reconheça como espaços de manifestação das diferenças e que elabore um projeto de sociedade que se reflita em uma proposta pedagógica centrada na questão humana da criança como sujeito, pessoa, indivíduo dotado de vontades, desejos, posturas que a caracterizam como parte da sociedade. (SIQUEIRA e CARVALHO, 2013, p.180)

As instituições educacionais e sua estrutura normativa se albergam em conceitos muitas vezes equivocados sobre o diferente, sobre o outro, em uma tentativa de integrar a criança possuidora de uma característica específica que a estigmatiza pela estranheza e pela falta de empatia que causa. Para diminuir o desconforto e o constrangimento causado por essas diferenças, buscam práticas homogeneizantes que sublimam as características que definem o indivíduo como outro. Através de um discurso de aceitação ao outro, procura-se aplacar o preconceito de forma superficial. Ou seja, não existe um enfrentamento e um encontro com o outro, somente uma tentativa nociva de integrá-lo aos constructos sociais existentes. Para o educador Arroyo (2013 p.195) “dar destaque a essas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias é uma precondição para a toda política e proposta sérias de educação na infância. Aumenta a sensibilidade e o respeito às diferenças”.

Nas suas concepções de propostas pedagógicas, as DCNEI além de englobar os princípios já elencados, contemplam as questões de gêneros, linguísticas e religiosas. Defendem que devem ser construídas novas práticas que rompam com as relações de

dominação que tratam as crianças a partir de concepções pré-definidas, que causam um condicionamento de comportamentos que tendem a desprezar certas condutas por julgarem-nas contrárias aos padrões esperados. Ao tratar como inadequados comportamentos da criança que não condizem com seu gênero de acordo com a normatização estabelecida socialmente, os professores muitas vezes tratam de forma sexista a criança, em função dos estereótipos reafirmados na sala de aula. Frequentemente são nos momentos lúdicos que as crianças são recriminadas quando assumem papéis simbólicos que não condizem com as condutas esperadas. Como as interações e brincadeiras são eixos basilares das DCNEI, deve-se assumir a postura de integração dos gêneros nos momentos lúdicos da sala de aula, oportunizando à criança experiências que não sejam limitadas pelos estereótipos de gênero, para que possa conhecer as inúmeras possibilidades de comportamento que vão defini-la como ser humano. Como disserta Haslinger (2013):

Essa diferenciação entre meninos e meninas e o preconceito construído nas relações de gênero é fortemente influenciado pela família e pela escola. No momento em que utilizamos discursos como “boneca é só para meninas”, “meninos não podem brincar de casinha”, meninos são mais corajoso” e “meninas não jogam bolas”, entre outros, estamos reforçando um preconceito e, automaticamente, inibindo as crianças de se experimentar e explorar as riquezas possíveis inerentes ao ser humano, e não a um outro gênero ou sexo.(p.32)

Muitas vezes as atitudes de dominação no ambiente pedagógico partem das concepções estereotipadas dos próprios profissionais da educação sobre conceitos de gênero e religião que, ao serem confrontadas com a realidade infantil e os diversos comportamentos, acabam por nulificar a alteridade da criança, ao não reconhecer suas peculiaridades como admissíveis no meio social. Assim, nessas situações, pode-se observar um desrespeito ao princípio ético das DCNEI, por não valorizar a subjetividade infantil em detrimento de suas próprias concepções subjetivas. O pensamento ainda marcado pela concepção de criança como ser em formação permite a existência de comportamentos que não enxergam a capacidade das crianças de se auto formar.

Para a efetivação dos objetivos das DCNEI, estão previstos modos de se oferecer condições de trabalho coletivo e materiais, espaços e tempos de maneira a assegurar a indivisibilidade das várias dimensões que compõem o universo da criança. Entende-se a criança como um sujeito em sua integralidade, de modo que as práticas pedagógicas devem ser construídas abrangendo os aspectos cognitivos, emotivos, expressivos-motores, linguísticos, éticos, estéticos e socioculturais da criança. Devem-se propor atividades que

respeitem os aspectos subjetivos, dando-se liberdade para expressar seu pensamento e, assim, desenvolver sua alteridade.

As DCNEI contemplam, em um dos eixos do currículo, a promoção de práticas pedagógicas que garantam experiências diversificadas, com o intuito de atender a criança na sua integralidade, respeitando a singularidade e a subjetividade. sua integralidade, respeitando a singularidade e a subjetividade. A partir dessa compreensão, é possível verificar na efetivação das diretrizes previstas no documento o conceito de experiência, segundo Larrosa (2010), que conceitua experiência como um fenômeno enriquecido de subjetividade, no qual a criança submerge e passa por ela levando consigo seus conhecimentos sobre o universo. Através da natureza subjetiva, deve-se entender que a criança possui a capacidade de lançar sobre o acontecimento sua própria visão e, a partir de seus conhecimentos já desenvolvidos, é capaz de criar seus próprios conceitos, que podem revelar facetas antes não vistas.

A visão das práticas somente como experimentos pressupõe a perspectiva unilateral de que o que há para se observar daquele determinado fenômeno já é conhecido pelo educador. Assim, o pedagogo deve reconhecer a criança como Outro, que não pode ser limitado pelas concepções e normatividades que tendem a homogeneizar a infância. Deve estar aberto a deixar-se passar pela experiência junto com a criança e ouvir sua voz e sua perspectiva. Larrosa disserta de forma magistral que:

Ao contrário, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe o que não quer, o que não precisa. Está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe vem ao encontro. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a mim mesmo. Heidegger expressa de um modo muito bonito a experiência dessa relação que não é de apropriação, senão de escuta: "... fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma." Quando falamos de "fazer" uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto: deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LARROSA, 2010, p.13)

Por conseguinte, há de se reconhecer que os conceitos de alteridade na perspectiva filosófica e sociológica existentes na literatura atual podem, com o devido exame, ser identificadas no texto das DCNEI. Assim, deve-se reconhecer que o respeito à alteridade infantil se apresenta como um princípio das diretrizes a ser seguido e observado na elaboração das propostas curriculares pedagógicas da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação tem se constituído como importante instrumento para afirmação de uma política educacional específica para a Educação Infantil. Contudo, não é suficiente para a implementação e consolidação de práticas pedagógicas que acolham as crianças com equidade, de forma igualitária. Muitas vezes não favorecem, só exercem um processo de colonização da infância, ou algo similar. Assim como os países colonizadores descaracterizavam as suas colônias, modificando e impondo o seu idioma, a sua religião, suas práticas culturais, suas crenças, a sua alimentação, as suas vestimentas, as leis podem enquadrar os comportamentos e pessoas. De forma semelhante, frequentemente, a escola faz o mesmo com as crianças, impondo a forma de pensar, de se comportar, de regulamentar sua maneira de agir e de ser, descaracterizando a infância.

Por mais que as DCNEI façam referências à questão da preservação da identidade da criança, da alteridade, da individualidade, na prática esses direitos, em certas realidades educacionais, não são garantidos ou efetivados. As bases materiais pelas quais o nosso sistema educacional é constituído, assim como a própria questão da cultura em que nós estamos inseridos, se fundamentam no sistema econômico, que não tem como intuito preservar e priorizar o indivíduo, mas sim de preservar os meios de produção. Pode-se verificar que a forma das crianças existirem e processarem o mundo é direcionada e conduzida simplesmente para atender os interesses dos detentores de poder. Observa-se, assim, a fragilidade do poder vinculante das DCNEI em face da realidade social vigente, em vista das forças sociais a que tenta se contrapor a partir dos conceitos de alteridade defendidos como fundamentais na construção e desenvolvimento da infância.

Desta forma, não há como garantir efetivamente a preservação da alteridade, da identidade da criança, se essa mesma é violentada, é estranha da própria natureza, e em várias situações, vive em um contexto onde suas condições objetivas de existência não são preservadas, não são minimamente garantidas. Então, como falar de alteridade, de preservação e de construção da identidade, supondo-se um contexto onde a criança está faminta, mazelada, adoecida física, psicológica e emocionalmente. Essa criança já vivencia um contexto que é reproduzido pelos pais que, por sua vez, já foram formados no mesmo meio social. Pode-se observar, então, um ciclo de estranhamento, pelo qual elas passam e estranham a si mesmas, pois não podem se reconhecer uma as outras nem poderiam ser reconhecidas, em virtude de não possuírem uma liberdade plena para se constituir na sua

natureza de forma espontânea. Ela é uma criança que vive numa sociedade onde é direcionada no que pensar, no que se expressar, no que consumir, no que produzir, na forma de brincar, de se vestir, de falar.

Os conceitos de alteridade explicitados nas Diretrizes não estão relacionados a supostas inovações pedagógicas nem possuem um intuito de propiciar uma técnica, método de educação para a primeira infância. Possuem caráter principiológico, ou seja, não oferecem respostas práticas aos problemas da educação infantil.

As DCNEI não possuem a palavra alteridade, ou mencionam o termo Outro em seu texto, o que pode acarretar o desconhecimento deste princípio. Sua importância para educação infantil é imensa, sendo crucial sua compreensão, até mesmo para suscitar nos educadores o interesse de pesquisar sobre o conceito e aplicá-lo em sua prática pedagógica. O que mais importa é se desprender de preconceitos, estigmas e certezas e se colocar aberto para um legítimo encontro com a infância, para ser por ela modificado.

Em vista do que se propôs no presente trabalho identificou-se o conceito de alteridade no texto das DCNEI, através de uma análise dos preceitos contidos no documento e sua aproximação com as definições dos autores apresentados. A partir dos conceitos filosóficos de identidade, subjetividade, alteridade e experiência; e sociológicos, de geração, infância e alteridade infantil, foi possível traçar uma analogia entre estes e os princípios que norteiam as Diretrizes.

Desta forma, não se pode negar que o respeito e reconhecimento da alteridade infantil são fundamentais para as DCNEI e para elaboração de propostas pedagógicas nas instituições escolares. Pode-se inferir que as DCNEI preconizam uma educação que rompe com práticas tradicionais estigmatizantes. Porém, carecem de uma política governamental que concretize os postulados e visões de infância defendidos no texto. Assim, pode-se afirmar que um reconhecimento mais amplo da existência e efetividade desse conceito nas normas da educação básica podem acarretar significativas mudanças na visão que a sociedade tem sobre infância.

A presente pesquisa possui caráter bibliográfico e documental. Deste modo, há possibilidade de se expandir, através de estudos mais aprofundados sobre os conceitos filosóficos lançados e seu impacto no campo teórico e prático da pedagogia. Pode-se propor um estudo de caso a partir da investigação de ambientes de educação infantil e a presença dos conceitos de alteridade nas práticas pedagógicas, bem como uma análise da vivência do pedagogo no ambiente escolar e sua troca de experiências com as crianças sob a ótica dos postulados presentes nas DCNEI.

Enfim, este trabalho mais do que trazer resposta traz reflexões e necessidade de olhares críticos para uma questão de extrema importância: a alteridade infantil e o respeito pela criança e sua individualidade. Que ele possa ser um primeiro pontapé para estudos mais aprofundados e específicos, como os referidos acima.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, p. 45.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. MEC/SEB, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. - (Ciências sociais da educação).

CRAGNOLINI, Mônica B. Pensar, tremer; desconstruir: entrevista concedida à Carla Rodrigues. **Cult**, São Paulo, n. 195, p. 34 - 37 out. 2014.

CRUZ, Silvia Helena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. **Novas Diretrizes para Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. INFÂNCIAS, TEMPOS E ESPAÇOS: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emanuel Lévinas**/Jacques Derrida [tradução Fábio Landa com a colaboração de Eva Landa]. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FIGUEIRA, Felipe. O problema do conhecimento inútil. **Filosofia**, ed. 67, ano 6, p. 15 a 23, fev. 2014.

HASLINGER, Janaina Dale Tese. Construção das representações de gênero n educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Grupo A: Porto Alegre, n.36, ano XI, jul/set 2013.

KRAMER, Sonia. Linguagem, cultura e alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. **Enrahonar**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 149-159, 2000.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. 1ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 2013.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar/abr. 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**./ texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5.ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. **O professor ensaísta**: entrevista concedida à Revista Educação. Mai. 2013. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>> Acesso em 07 nov. 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

NARDI, Edson Renato; CAMARGO, Ricardo Leite. Fenomenologia da infância. **Revista Filosofia Capital**, v. 5, n. 11, p. 92-102, jul./2010.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. **As crianças – contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições, Campinas**, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

SARAMAGO, Silvia S. S. **Contributos para uma sociologia da infância: Aspectos conceptuais e metodológicos**. In: Congresso Português de Sociologia, IV. Lisboa. 2000.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: v.26, Mai./Ago., 2005. p.361- 378.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2004. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>>. Acesso em 06 nov. 2014.

SARMENTO, M. J. **É preciso ouvir as crianças**: entrevista concedida à Revista Educação. 2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>>. Acesso em 06 nov. 2014.

SIQUEIRA, Rejane Brandão; CARVALHO, Maria Cristina. Literatura e cultura como convite os professores. **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. 1ª Ed. Campinas, SP. Papyrus, 2013.

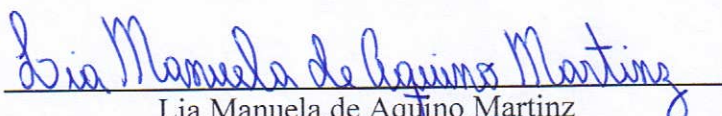
SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

DECLARAÇÃO

Eu, Lia Manuela de Aquino Martinz, RG nº 950024707791, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira declaro, para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada “ **ALTERIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, de autoria de Ana Paula Saraiva Moraes, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação.

Fortaleza, 05/02/2015.


Lia Manuela de Aquino Martinz
Telefone (85) 9745-5182