

O LUGAR DA DIFERENÇA: ANALISANDO POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bonnie Axer¹

INTRODUÇÃO

Entendendo a diferença algo próprio de cada cultura, que produz sentidos, forma identidades e ainda sim é algo que causa muito desconforto ao sistema padronizado e homogêneo que nos encontramos, considerando a educação infantil um momento extremamente importante no desenvolvimento do sujeito, venho neste artigo analisar de que maneira a diferença é discutida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado em 1998 pelo Governo Federal e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para tanto, trago o meu entendimento acerca do currículo, políticas curriculares e diferença para então analisar como de fato os documentos encaram tal questão.

Compreendo currículo enquanto espaço-tempo de fronteira (Bhabha, 1998) onde diferentes perspectivas e discursos se hibridizam num entre-lugar de cultura. Defendo o currículo como produção cultural, espaço de enunciação que está para além de molde ou seleção de saberes e conhecimentos que a escola precisa transmitir, ele consiste nos pilares da escola, na postura que a escola se propõe a assumir. Assim, espero do currículo não uma seleção de saberes da cultura dominante - discursos homogêneos - mas sim um espaço-tempo onde se relacionam as culturas dos alunos, professores, escola e a cultura de “fora”.

Desta maneira acredito que não se pode pensar no currículo somente como uma simples e única projeção de identidades produzidas numa prática cultural, mas sim como uma vivência que precisa levar em consideração todos os atores sociais envolvidos.

Opero com a concepção de currículo enquanto enunciação cultural (MACEDO, 2007) que produz e reproduz sentidos continuamente. Neste sentido acredito que, ainda que se busque algo novo, pois toda a produção cultural busca a produção de algo que ainda não tenha sido dita, simultaneamente este currículo com o qual trabalho traz ainda rastros e marcas que são partilhadas no momento da criação de novos sentidos. Trata-se, portanto de um currículo interpretado de forma ambivalente e contingente. Esta visão acerca do currículo que aqui apresento me possibilita concordar com Macedo (2010) ao definir a política curricular como o *movimento de articulação hegemônica na direção da fixação de sentidos*, sentidos estes que são construídos e desconstruídos continuamente

Esta construção contínua de sentidos no e do currículo não permite, a meu ver, um fechamento completo e engessado do mesmo, mas sim um fechamento sempre provisório, contingente que possibilita aberturas e fechamentos dos mais variados, que vão de acordo com a demanda que nele e com ele atua.

Desta forma, penso o currículo e suas políticas para além da prescrição, não sendo vistos apenas aos olhos de seleção de saberes e culturas, mas compreendo ambos enquanto produções de conhecimento e de cultura, ou melhor, espaço(s)-tempo(s) de fronteira entre saberes (MACEDO, 2006). Acredito então, que no momento de construção das políticas curriculares exista uma fixação de sentidos, que embora fixe momentaneamente discursos e

¹ Professora substituta da mesma instituição da UERJ. bonnieaxer@yahoo.com.br.

práticas, os mesmos podem se modificar e se modificam de acordo com as demandas com as quais estão envolvidas, com os discursos que lutam por legitimidade e com os contextos cultural, histórico, social e político nos quais se encontram inseridas.

Trago aqui a perspectiva de um currículo como produção cultural, marcada pela negociação entre discursos culturais que estão constantemente em disputa para significar o mundo. Ao descrever o currículo desta forma, não compartilho da visão de cultura universal ou superior e por isso a mais desejada, mas penso na cultura enquanto lugar de enunciação que está para além de repertórios de saberes e significados que são partilhados historicamente e passados de geração para geração (BHABHA, 2003). Tara-se de um espaço de criação.

A partir desta perspectiva interativa da cultura, a reconheço como algo que é composto e recomposto constantemente, uma construção contínua de sentidos fruto das relações entre fontes resultantes de um processo híbrido e fluido (LOPES, 2010). Vivemos hoje o que Macedo (2010) interpreta como *fluxo cultural*, fruto da globalização e da ampliação do contato intercultural resultante dos avanços tecnológicos.

É com esta mesma percepção a cerca da cultura que concebo o currículo. Penso o mesmo enquanto um *fluxo de culturas, de discursos, de perspectivas, de posições, de poder, de identidades, de diferenças, de políticas, de conhecimento e cotidianos (...)*, um fluxo de sentidos que não se completa, mas que está sempre borbulhando de sentidos provisórios e incompletos que (re) criam-se a partir das relações dos sujeitos envolvidos, de suas culturas, suas demandas e seus discursos. Trabalho a partir de um fluxo constante, onde se produzem sentidos inúmeros que validam posturas e discursos que são postos e negociados a todo instante na produção curricular.

A partir destas idéias, penso na experiência da escola tendo esta como um espaço de articulação, um espaço intersticial de enunciação de diferentes culturas, um espaço onde é possível a convivência entre diferentes discursos culturais. Convivência esta que se torna possível a partir da existência do hibridismo, que permite a co-existência de culturas e a relação destas, visto que acolhe a diferença sem hierarquia. Diante desta perspectiva é possível entender o currículo como um lugar-tempo de negociação entre culturas (Macedo, 2004). Um lugar-tempo onde se torna possível a convivência e o diálogo entre essas diferentes culturas.

É com estas perspectivas que pretendo entender o currículo, evidenciando que se torna mais que necessário uma postura dialógica do mesmo, não agindo de forma a constituir realidades e identidades que somente alguns podem se identificar. Mas agir de forma a relacionar todos os envolvidos na vida escolar: professores, alunos e funcionários, reconhecendo, respeitando e aceitando as suas singularidades. Buscando um diálogo e uma relação entre essas tantas diferenças, sejam estas individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas ou religiosas.

Desta maneira, penso na diferença como um processo de nomeação, onde na relação com o Outro se torna possível a percepção do que realmente somos e o que nos falta, e é exatamente esta falta que torna o convívio com o diferente algo tão difícil (Bhabha, 1998). Esta relação com o Outro é proporcionada através da articulação dos discursos e subjetividades de cada sujeito, ou seja, no diálogo entre estas diferentes culturas. Mas é válido ressaltar que este diálogo só acontece se ambos desejarem.

Ao concordar com o autor, penso que a diferença não pode ser vista através de inúmeras oposições binárias, mesmo porque seria esta a designação de diversidade cultural. Diversidade é uma forma de falar do Outro a partir de um olhar etnocêntrico que não dá tanta

ênfase às suas particularidades e que acaba por cristalizar, essencializar e naturalizar as diferenças e identidades. Daí a preferência teórica pelo uso do termo diferença, sendo a mesma constitutiva ao homem, é algo que já o pertence, não precisamos primeiro ser iguais para depois nos identificarmos como diferentes, não! Somos diferentes por si só.

O autor nos possibilita ainda pensar a diferença com base na *différance* (se apoiando em Derrida), uma perspectiva de diferença que não se remete a uma igualdade, trata-se de uma diferença pura em relação a algo que ainda não se conhece. Esta concepção outra da diferença interrompe a visão ocidental de que os diferentes têm necessariamente que ser opostos e hierarquizados uns aos outros.

Tais discussões sobre diferença me levam a entender a possibilidade de um diálogo entre o Eu e o Outro, ao contrário da concepção de diversidade, que os trata de forma mais isolada, sem a existência de espaços intersticiais (BHABHA, 2003), espaços estes que permitem um diálogo e uma negociação entre as diferentes culturas. A concepção de diferença se desenvolve na perspectiva do “E”, e não do “OU”, ou seja, permite a existência desta fronteira mencionada acima, um espaço onde é possível dialogar. Mas é válido ressaltar que tal diálogo só acontece se ambos os “lados” desejarem.

A sociedade pós-moderna se encontra em constante transformação, exigindo uma pluralidade de identidades, desta maneira o sujeito que nela se encontra inserido possui identidades fragmentadas que também constantemente se modificam (Hall, 2005). Desta forma, não podemos pensar na cultura como um simples procedimento de transmissão, fixa, pois esta é uma construção contínua de sentidos que influencia tanto os sujeitos como as suas próprias ações.

Na medida em que as identidades pós-modernas são tidas como algo fluido e passível de mudanças (HALL, 2005), torna-se viável o questionamento de práticas que normatizem subjetividades fixadas e desejadas. Segundo Silva (2000), identidade e diferença são relações sociais sujeitas às forças de poder, produzidas na diferenciação e estritamente ligadas à forma com que a sociedade se produz e se organiza através das exclusões, inclusões, demarcações de fronteiras, classificações e normalizações. Identidade e diferença se traduzem em declarações de quem pertence ou não, de quem está incluído ou não. Desta forma, identidade e diferença se ordenam dentro de oposições binárias.

Torna-se então fundamental problematizar estes binarismos, de maneira a questionar as relações de poder presentes nas relações de identidade e diferença, principalmente as presentes no currículo.

UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS

Considerando e definindo currículo como uma produção cultural, como enunciação, onde todos os atores sociais envolvidos participam de sua elaboração, trago a compreensão de Ball e Bowe (1992), quando dizem que os profissionais que atuam nas escolas não estão excluídos do processo de formulação e implantação das políticas. Os sujeitos curriculares também são formuladores de política, pois os textos curriculares são produzidos num processo político, onde diversas representações são hibridizadas.

Penso a política um espaço discursivo (LACLAU, 20055), sendo a mesma um texto “prescritivo” que trata o leitor como um mero consumidor, mas também, um texto “escrevível” (Ball & Bowe, 1992), que envolve o leitor com co-produtor, o convidando a

participar de forma ativa na interpretação de tal texto, texto este que permite multiplicidade de leituras e negociações.

Considerando esta constante (re) criação de sentidos e sua complexidade, parto do ponto de vista de Ball (1992) ao analisar as políticas educacionais para além do poder do Estado. Não venho aqui pensar ou defender uma forma de agir em que o Estado seja ignorado, mas não podemos limitar nossa análise e ação em função do mesmo, pois tal análise não contemplará a complexidade de todo o processo. Acredito então, que os textos curriculares são produzidos e contextualizados de acordo com suas demandas, visto que parto da idéia de Mainardes (2006) de que a política curricular não é finalizada e fixada no momento de sua criação, mas concordo que estes textos políticos podem e precisam ser (re)lidos, (re)contextualizados e (re)significados em relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Proponho-me a analisar, a partir de tais pensamentos, as políticas curriculares destinadas à Educação Infantil (assim como toda política curricular) para além destas enquanto produtos ou conseqüências de um poder maior que vem de cima para baixo, mas reconhecidas também enquanto produções culturais instáveis e contingentes. É desta forma que compreendo a hegemonia com e como provisoriamente. Para pensar então numa política curricular pautada na contingência mencionada, esta não pode ser interpretada como verdade absoluta, mas sim sujeita a diversas interpretações e formas de significar e conceber um futuro.

Embasada em Lopes (2010), busco trazer outra forma de pensar e olhar para as políticas de currículo. Juntamente com a autora defendo:

(...) ser possível, teórica e politicamente, admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas auto-explicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos. (LOPES, 2010, p.30).

Assim como a autora, acredito que embora pensemos levando em consideração a fluidez das decisões, das demandas e dos discursos que perpassam a construção curricular, para nos comunicarmos, para fazermos política – políticas curriculares -, reconheço que é preciso fixar, ainda que provisoriamente, identidades, significações, decisões e discursos numa determinada política curricular. Mas da mesma forma reconheço que tais fixações, são momentâneas e que podem ser e são (re) configuradas durante todo o processo de produção do currículo. É assim que interpreto os documentos curriculares, produzidos, vistos e revistos a todo instante.

Considerando o fundamental diálogo entre a concepção de política curricular como um momento formador de sentidos e a noção de currículo como enunciação, entendo que as políticas curriculares envolvem não somente a produção dos documentos, mas também a circulação de sentidos. Assim compreendo os documentos curriculares enquanto textos que possibilitam e motivam múltiplas leituras que precisam levar em consideração que no momento de criação/exposição/reflexão/implantação da política curricular e de seus discursos, há articulação dos sentidos, demandas e discursos ao longo de todo o processo de produção deste currículo.

Para tanto, concebo a política, embasada em Lopes (2008), como texto e discurso. Nesse sentido, a política enquanto texto possibilita uma multiplicidade de leituras que permite a criação de algo novo, e a política enquanto discurso, é a dimensão do próprio político, ou seja, práticas institucionais que criam uma ordem com um caráter mais normativo e sem uma totalidade.

É válido destacar que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, os textos podem e precisam ser lidos e relidos, (re) contextualizando em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Penso então que se torna necessário uma postura que permite mobilidade em relação às políticas curriculares que regem nossa educação.

UM OLHAR SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) constitui-se num conjunto de referências e orientações, parte integrante da série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e Deporto e distribuído em 1998. Tal documento visa orientar práticas educativas visando promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sendo válido ressaltar que consiste em um guia, uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, de reflexão e orientação que pretende respeitar os estilos pedagógicos existentes e a diversidade cultural brasileira.

É válido ressaltar que o RCNEI não possui peso de lei, visto que a Educação Infantil possui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas a ampla divulgação do RCNEI, sem fazer menção às Diretrizes acabou o que se tornando um guia seguido pela maior parte das escolas e pré-escolas brasileiras. Uma prática que não respeita as orientações da LDB. Tal silêncio das Diretrizes exemplifica como somente algumas vezes tem o seu espaço na elaboração curricular e como é necessário um currículo que seja construído e vivenciado por todos os envolvidos, é preciso que o currículo seja de fato encarado como uma produção cultural e não visto como uma imposição.

Outro ponto interessante a ser destacado é que embora não se apresente como um documento obrigatório, o RCNEI apresenta uma estrutura curricular definida, que não permite flexibilidade nas formulações locais (VASCONCELLOS & AQUINO, 2005). Além de mostrar como suas intenções vão além da formulação de um guia, visto que por vezes defendem a elaboração de uma prática homogeneizante, frente a uma realidade desigual de nosso país, se constituindo como um currículo de fato.

Segundo o RCNEI (1998), a construção de um currículo para a educação infantil necessita de uma articulação de três instâncias: práticas sociais, políticas públicas e sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional. Desta maneira, o referencial atua como um orientador na busca de uma melhoria da educação infantil do país. Para tanto o mesmo propõe uma mudança na concepção da educação infantil não apenas enquanto uma educação assistencialista, pois defende a necessidade de assumir as especificidades que requer uma educação destinada à infância e o papel do Estado diante destas crianças. Assim, a elaboração de propostas educacionais para a educação infantil, veicula necessariamente concepções sobre a criança e sua infância, sobre o cuidar e o educar.

Este documento se constitui ainda de forma a estabelecer metas de qualidade para contribuir o desenvolvimento integral das identidades de cada criança, desta maneira o documento em questão se divide em três diferentes livros - INTRODUÇÃO, FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL e CONHECIMENTODE MUNDO. O primeiro se titula INTRODUÇÃO, que o

apresenta como um guia que visa contribuir na atuação e no planejamento de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras. Dos três livros é o que mais possui a presença da diferença em seu decorrer, ainda que a discuta na perspectiva da diversidade, reconhecendo a multiplicidade cultural que existe no país.

O segundo livro, *FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL*, traz temas a serem trabalhados com as crianças visando a sua formação e desenvolvimento pessoal, desta maneira, a diferença é mencionada em alguns momentos específicos, por exemplo, ao falar de identidades, pois o documento acredita na identidade como algo que se constitui através das relações. Neste sentido, para se discutir a identidade não se pode deixar de fora a diferença, algo tão presente nas relações, com esta noção o documento se remete à diversidades étnica e cultural, e ao respeito e aceitação tão necessárias quando se fala de diferença.

E finalmente, o terceiro livro, *CONHECIMENTODE MUNDO*, pouco menciona a questão da diferença, mas vale ressaltar que é o maior dos três livros, com 269 páginas (sendo o primeiro com 103 e o segundo com 85 páginas) é o que, de fato, menos se preocupa com esta idéia. É um livro que traz uma série de propostas de atividades que podem ser realizadas com as crianças visando o desenvolvimento de algumas áreas como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita e por fim, natureza e sociedade. Este último tema é o único que menciona a presença da diferença ao falar sobre respeito com as diferentes culturas, mas ainda assim, não há problematização da diferença propriamente dita.

Desta forma, o documento deixa claro sua intenção com a educação infantil, proporcionar e garantir um ambiente rico, prazeroso e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para iniciar a análise, julgo importante salientar, que o documento se mostra preocupado em trabalhar a questão de diferença, mas o faz remetendo tal idéia ao conceito de diversidade. O que a meu ver não é muito positivo, visto que a diversidade acaba por apagar e cristalizar as diferenças, considerando o diferente em oposição ao Outro, ou seja, através de binarismos que não permitem o reconhecimento da diferença, visto que reduz todos a um "igual" que irá os unir. Desta maneira, fica difícil de reconhecer e respeitar as diferenças. Primeiramente, a diferença se encontra presente no primeiro princípio, num total de cinco, que embasam o referencial:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: • o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.(Brasil, 1998).

O RCNEI apresenta a criança como um sujeito social e histórico que constrói o conhecimento a partir das interações que estabelece com as outras pessoas. Para tanto é preciso conhecer e reconhecer o jeito particular de cada criança de ser, entender que a mesma permanece única em sua individualidade e diferença, para tanto é necessário considerar cada criança em seu contexto social.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (Brasil, 1998).

Com tais perspectivas, o documento propõe ainda, ao longo de seu discurso, a interação entre as crianças para o avanço em seu desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem. Considerar que as crianças são diferentes entre si, exige uma educação que respeite as necessidades diferenciadas de cada uma, ampliando então, a capacidade de cada criança. Individualizar a educação infantil, não marcando e não estereotipando a crianças pelas suas diferenças, mas levando em consideração as suas singularidades, as respeitando como fator de enriquecimento pessoal cultural.

A primeira vez em que o documento faz referência a diferença de fato é no campo chamado '**diversidade e individualidade**', presente no primeiro livro):

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas (...). (Brasil, 1998. p.32).

Assim, o referencial vai se desenvolvendo e se apresentando, enfatizando que sua proposta se encontra comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente, e que para tanto busca promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Esta diversidade inclui os hábitos, os costumes, as especificidades de cada um além das diferentes culturas existentes no país.

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. (Brasil, 1998, p.35).

Embora muito mencionada pelo RCNEI, a cidadania não é tratada com a devida seriedade, visto que o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) pouco é mencionado pelo

documento, somente ao falar do direito a educação. Infelizmente não são apresentadas discussões críticas sobre cidadania, mas apenas uma discussão “didatizada” do tema.

É relevante ainda destacar que o RCNEI trabalha com a idéia de identidade, visto que ao se propor a trabalhar com a identidade, deixa claro que esta é marca da diferença entre as pessoas, que sua construção se dá por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, onde pelas quais ela se funde com o Outro para diferenciar-se dele.

Para tanto se faz necessário constatar a presença das diferenças que acaba por enriquecer as relações e a necessidade de aceitação das mesmas. Se adotarmos a idéia de Hall (2005), quando nos diz que o homem pós-moderno possui identidades fragmentadas, multifacetadas e em constante construção, não podemos aceitar que uma escola se normalize em uma única ordem e identidade, onde o aluno precise se adaptar a esta ordem e onde educar passa a ter o objetivo de formar no aluno uma identidade desejada.

Ao falar sobre o acolhimento de diferentes culturas, de diferentes famílias mais uma vez o documento fala da importância de se respeitar à diversidade, mas infelizmente de forma muito geral:

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações Humanas. (Brasil, 1998).

UM OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As DCNEI fazem parte de uma política nacional de direito à educação básica, uma política para a infância é um investimento social que considera as crianças como “sujeitos de direitos”, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. As DCNEI fazem parte ainda da Resolução CEB1/99 (Brasil, 1998), a Resolução possui oito diretrizes e a primeira é a destinada à Educação Infantil.

Desta forma, confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com as famílias, uma preocupação com a importância da Educação Infantil no âmbito público e privado. Contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.

Vale destacar que as DCNEI fazem menção à LDBEN/96, à constituição Federal de 1988 e ao ECA (1990). Além de fazer um histórico da evolução da concepção de infância, mostra como existe preocupação com o trabalho que vai ser desenvolvido. Embora tenha sido

silenciado pelo Governo Federal, como já foi visto anteriormente, possui um caráter mais democrático que o RCNEI.

As Diretrizes se fundamentam em três princípios:

- Éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito;
- Políticos: direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e a respeito ao bem comum;
- Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

É no princípio Estético que, pela primeira vez, a diferença é pensada. Segundo o parecer 22/98, estes três princípios têm por objetivo definir para que a sociedade esteja educando e cuidando as crianças e, conseqüentemente, como serão desenvolvidas as práticas pedagógicas.

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas. (Brasil, 1998, p.10).

Com esta perspectiva, é dever de todas as instituições educacionais o respeito às crianças em suas diferenças e singularidades. Desta forma, o documento apresenta como eixo de trabalho as múltiplas formas de diálogo e interação, para desenvolver a autonomia, responsabilidade e solidariedade. O que a meu ver será possível se não houver um exercício de aceitação das diferenças. Outro ponto interessante do documento é seu romantismo ao falar da felicidade, salientando a importância de se garantir condições para uma vida mais feliz.

“Entendemos que para ser feliz é preciso que se aceite, respeite e valorize a identidade pessoal e coletiva de cada criança, de seus familiares, dos profissionais e da própria unidade educacional (...)” (Vasconcellos & Aquino, 2005).

E é por este viés da identidade que o documento propõe que haja nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, acolhimento das identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devido ao gênero, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e às crianças com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 1998, p.11). O documento apresenta assim a construção de identidades como primeiro passo para uma educação de qualidade. Pois com a diversidade de representações de gênero, etnia e situações sócio/econômicas, as crianças vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos.

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (Brasil, 1998, p.12)

Todo este trabalho deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, onde a felicidade esteja presente. Que o uso de diferentes materiais, os jogos, danças e cantos, múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento e diferentes cultura façam parte do exercício de tarefas cotidianas. O DCNEI apresenta um avanço das discussões de cidadania para a infância, é de fato um instrumento de auxílio para o desenvolvimento da Educação Infantil, mesmo sendo ainda pouco difundido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos encaram a diferença, no geral, como diversidade, levanta pontos importantes a serem pensados e refletidos, porém, ainda assim o tema é abordado de forma superficial. Portanto acredito ser necessário vivenciar os documentos curriculares de forma crítica e preocupada, pensando na necessidade de um currículo flexível o suficiente para se adequar as diferentes realidades e singularidades de cada escola, onde os discursos dominantes dialoguem com a realidade. Para tanto se torna mais que necessário uma postura performática (Ball, 2006) em relação às políticas curriculares que regem nossa educação. Uma postura que nos permita vivenciar de forma crítica e reflexiva o que está sendo posto e realizado, que nos permita criar e realizar além de reproduzir o que está sendo colocado.

Adotar um modelo único de currículo acaba por negar a liberdade de expressão e autonomia dos sistemas de ensino, por isso concluo defendendo a idéia da elaboração e da vivência de currículos, e não somente um currículo único engessado e imóvel que silencia outras vozes, mas sim currículos em constante construção e transformação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Lígia Maria leão de & VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. *In* Educação da Infância: História e política. Rio de Janeiro, DB&A, 2005.

BHABHA. H. (1998). O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Parecer CEBn.22 Parecer Da Câmara de Educação Básica, aprovado em 17/12/1998b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

MACEDO, E. Currículo de ciências: uma abordagem cultural - projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2005.