



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruno de Almeida Faria

A educação infantil como esfera da eticidade moderna: uma reconstrução

Florianópolis
2020

Bruno de Almeida Faria

A educação infantil como esfera da eticidade moderna: uma reconstrução

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientador: Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Faria, Bruno de Almeida

A educação infantil como esfera da eticidade moderna :
uma reconstrução normativa / Bruno de Almeida Faria ;
orientador, Alexandre Fernandez Vaz, 2020.
173 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Eticidade. 4.
Reconhecimento. 5. Reconstrução Normativa. I. Vaz,
Alexandre Fernandez. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bruno de Almeida Faria

A educação infantil como esfera da eticidade moderna: uma reconstrução

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora

composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Josiana Picoli, Dr.(a)

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Denilson Werle, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Cecilia Seré Quintero, Dr.(a)

Universidad de La República-Uruguai

Prof. Luiz Roberto Gomes, Dr.

Universidade Federal de São Carlos

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2020.

Dedico este trabalho a Ana Cristina Richter e a Ueberson Ribeiro de Almeida, pela amizade.

‘Feliz quem voltasse a ser criança!’ O homem simpático, mas sentimental, que entoava a canção do menino ditoso, desejava também voltar à Natureza, à inocência, ao princípio, mas esqueceu que nem mesmo as crianças são felizes, e sim suscetíveis de muitos conflitos, de muitas desarmonias, de todos os sofrimentos (HESSE, 1995).

RESUMO

Apresenta o resultado de uma investigação sobre a formação para a liberdade individual (HONNETH, 2007; HONNETH, 2014) das crianças nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC. Toma as relações de reconhecimento (formação da “segunda natureza” da criança) como premissa fundamental em práticas, hábitos e rotinas dos processos intersubjetivos de formação em um Núcleo de Educação Infantil, especificamente a partir da análise do cotidiano de dois grupos de crianças com idades entre 5 e 6 anos. Considera o cotidiano da Educação Infantil como realidade objetiva, eticamente estruturada, que encarna e expressa ideais, normas e valores, os quais foram historicamente determinantes no processo de constituição da instituição como âmbito formal hodierno de educação das crianças. O estudo trata, em um primeiro momento, da reconstrução normativa do processo de instituição educação infantil como âmbito social de formação na infância. Posteriormente, trata da reconstrução empírica e hermenêutica vida intersubjetiva de um Núcleo de Educação Infantil, para isso, analisa as práticas, hábitos e valores que estruturam a formação das crianças para a liberdade individual.

Palavras-chave: Educação Infantil. Reconhecimento. Infância. Reconstrução Normativa.

ABSTRACT

It presents the outcome of an investigation into the training for the individual freedom (HONNETH, 2007; HONNETH, 2014) of children in children's education institutions of the Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. It takes the recognition relationships (the formation of the "second nature" of the child) as a fundamental premise in practices, habits and routines of the intersubjective processes of apprenticeship in a Children's Education Center, specifically based on an analysis of the daily life of two groups of children between the ages of 5 and 6. He regards the daily life of children's education as an objective, ethically structured reality, which embodies and expresses ideals, standards and values, which have historically been decisive in the process of setting up the institution as a formal modern scope for the education of children. The study deals, in the first instance, with the normative reconstruction of the process of institution for children as a social sphere of childhood education. Afterwards, it deals with the empirical and hermeneutic reconstruction of the intersubjective life of a Center for Children's Education, to do so, analyzes the practices, habits and values that structure the formation of children for individual freedom.

Keywords: Children's Education. Recognition. Childhood. Normative Reconstruction.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Religião declarada pelas famílias | 22 |
| Quadro 2 – Local de nascimento da mãe | 23 |
| Quadro 3 – Local de nascimento do pai | 23 |
| Quadro 4 – Local de nascimento da criança | 24 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | DA RECONSTRUÇÃO HERMENÊUTICA À RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA NORMATIVIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIMENSÃO DA ETICIDADE MODERNA | 16 |
| 2.1 | ESPECIFICIDADE DO CONTEXTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INVESTIGADO E ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ENTRADA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO | 20 |
| 2.2 | ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A ETNOGRAFIA E A ANÁLISE HERMENÊUTICA DO CONTEXTO: SOBRE FAZER PESQUISA COM EDUCAÇÃO INFANTIL E SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO DOS DADOS | 27 |
| 2.3 | PRESSUPOSTOS DA RECONSTRUÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL | 34 |
| 2.4 | “DO DESEJO AO RECONHECIMENTO”: A FORMAÇÃO INTERSUBJETIVA DA AUTOCONSCIÊNCIA HUMANA EM HEGEL | 42 |
| 3 | RECONSTRUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL | 51 |
| 3.1 | A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E FAMÍLIA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO MORAL NA INFÂNCIA | 52 |
| 3.2 | MOVIMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 63 |
| 4 | A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DE ETICIDADE MODERNA .. | 82 |
| 4.1 | O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO ÉTICA SINGULAR NA INFÂNCIA: UMA QUESTÃO DE EXPRESSÃO DE PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO BRINCAR | 85 |
| 4.2 | IMAGEM ÉTICA DA BOA “CRIANÇA” E AS PRÁTICAS DE “TRABALHO” NO CONTEXTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 103 |
| 4.3 | EXCURSO GENEALÓGICO SOBRE O BRINCAR E A SOCIALIZAÇÃO: UMA SÍNTESE DA TENSÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE NA INFÂNCIA | 115 |

| | |
|---|------------|
| 4.4 IMAGEM ÉTICA DA “BOA CRIANÇA”: O “SER AMIGÁVEL” E A AMIZADE COMO NORMATIZAÇÃO DA BENEVOLÊNCIA NO CONTEXTO DO GRUPO DE CRIANÇAS | 120 |
| 4.5 ENTRE AMIZADES E COLEGUISMOS NO CONTEXTO DO GRUPO DE CRIANÇAS: O VENENO E O REMÉDIO DA AMIZADE | 131 |
| 4.6 GENEALOGIA DO SER AMIGÁVEL E DA AMIZADE NA FORMAÇÃO DA AUTOCONSCIÊNCIA DA CRIANÇA | 136 |
| 5 A CRIANÇA BRINCANDO E A RELAÇÃO COM A CULTURA: FAMÍLIA, MAL-ESTAR NA CULTURA E DOR DO MUNDO..... | 143 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 153 |
| REFERÊNCIAS | 156 |
| APÊNDICE A - FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TEMA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA | 162 |

1 INTRODUÇÃO

A presente tese apresenta o resultado de uma investigação que se dedicou à formação para a liberdade individual das crianças nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC. Toma as relações de reconhecimento (formação da “segunda natureza” da criança) como premissa fundamental em práticas, hábitos e rotinas dos processos intersubjetivos de formação em uma instituição de educação infantil, especificamente a partir da análise do cotidiano de dois grupos de crianças com idades entre 5 e 6 anos. Considera o cotidiano da Educação Infantil como realidade objetiva, eticamente estruturada, que encarna e expressa ideais, normas e valores, os quais foram historicamente determinantes no processo de constituição da instituição como âmbito formal hodierno de educação das crianças.

A análise do processo de formação na infância acompanha o pensamento de Honneth (2014), segundo o qual a liberdade individual instaurou-se como um valor ao longo da Modernidade, condensando diversas perspectivas de entendimento da autonomia do indivíduo e determinando objetivos de educação mais ou menos institucionalizados na eticidade social (nas relações íntimas, nas relações da economia de mercado e nas relações na sociedade civil). Em virtude dessa compreensão, a educação formal, por meio das estruturas das práticas que expressam legitimamente valores éticos e ideais comuns, também pode ser caracterizada como uma instituição social de formação para a liberdade individual. As instituições de educação infantil, as quais, fundamentalmente, são nosso recorte de análise, interpõe-se a esfera privada das relações íntimas, caracterizada pela vida na família, e a esfera das relações públicas na sociedade civil. Como desdobramento da investigação da institucionalização da educação infantil, pretende-se elaborar uma teoria crítica da educação ao perspectivar o “lugar” da educação, especificamente na infância, no desdobramento da formação para a liberdade individual das crianças promovidos pelas práticas intersubjetivas em contextos éticos. Nesse sentido, a pesquisa orienta-se pela teoria da ação hegeliana, reelaborada por Honneth nos escritos “Sofrimento de Indeterminação” (2007) e “Direito à Liberdade” (2014), pelos quais compreende a esfera ética composta por processos de formação, relações de reconhecimento e metas de autorrealização dos indivíduos com o fim da promoção da liberdade.

Nesse sentido, buscamos investigar o processo de institucionalização da formação para a liberdade (entendida como autonomia) da criança na Educação Infantil do Município de Florianópolis. Fundamentalmente, elaboramos uma “reconstrução normativa” (HONNETH, 2014) do processo de institucionalização, especificamente, analisamos historicamente as perspectivas de constituição da função social da educação infantil e dos ideais de autonomia perspectivado pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC durante suas décadas de atuação, os quais engendram e determinam processos de formação na infância, expressos nas realidades dos Núcleos de Educação Infantil (NEI). A pesquisa está estruturada em duas fases distintas e complementares: num primeiro momento, elaboramos a reconstrução normativa por via da análise histórica da Educação Infantil como instituição social e, posteriormente, reconstruímos hermeneuticamente a formação engendrada em dois grupos de crianças de cinco e seis anos em um do Município de Florianópolis.

Como apontamos anteriormente, nos orientamos metodologicamente pela “reconstrução normativa”¹ com o fito de oferecer uma análise dos processos de formação para a liberdade individual na infância. Ao aproximar-se metodologicamente da noção de “reconstrução normativa”, como uma reconstrução do desenvolvimento histórico das instituições sociais, perspectivamos analisar o grau de compreensão da liberdade institucionalizada e o alcance de sua realização. Para Berger e Luckmann (1998, p. 80), “*é impossível compreender uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida*”, uma vez que a sociedade é perspectivada como uma realidade objetiva, a construção social dessa realidade é pressuposta pela capacidade do homem em produzir um “ambiente humano”, que expressa uma totalidade de formações socioculturais e psicológicas para o fim da promoção da liberdade em contextos eticamente estruturados. Desta forma, não é possível fazer uma análise das instituições a partir de valores últimos, externos aos contextos de efetivação, mas sim por aqueles valores que orientam a ação dos sujeitos na estrutura das práticas sociais (*crítica imanente*). A proposta metodológica de Honneth (2009; 2014) é que a compreensão das relações sociais se dê por meio de uma *crítica imanente*, crítica essa que não permaneça externa ao objeto criticado, mas que possibilite a compreensão da dimensão normativa que subjaz a troca de realizações enquanto exigência da liberdade individual dos sujeitos.

¹ Esta estratégia teórico-metodológica vincula-se a tradição da Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt) e foi desenvolvida, posteriormente, em diversos trabalhos de Jurgen Habermas (ver NOBRE; REPA.

A investigação orientada pela reconstrução normativa intenta contrapor a forma de “crítica externa”, a qual pressupõe um modo de interpretar os problemas de investigação, baseado em ideais sobre a infância, que empurram uma ordem conceitual antes do movimento de investigação empírica. Ao promover este modo de fazer investigativo da “crítica externa” pode-se negar a diversidade qualitativa da realidade social na experiência do conhecimento.

A “reconstrução normativa”, de acordo com Honneth (2014), oferece também a possibilidade de realização da crítica social das instituições, uma vez que por meio desta perspectiva investigativa teremos a condição de possibilidade de compreender as estruturas sociais que garantem a realização da liberdade individual no contexto da educação na infância e, correlativamente, podemos instaurar a crítica em dois sentidos: no processo investigativo analisaremos se as estruturas sociais, que garantem a realização dos valores encarnados nas instituições perseguem o objetivo de desenvolvimento da liberdade individual/autonomia das crianças; de outro modo, poderemos criticar os valores sociais insuficientes ou patológicos na estruturação das práticas institucionais de formação na infância.

Num primeiro momento da pesquisa, analisamos a perspectiva historicamente constituída da idealização da função social da Educação Infantil como instituição “complementar as ações da família” (FLORIANÓPOLIS, 2010). A hipótese que move a investigação é a de que a asserção da complementariedade em relação às ações da família incorre uma interpretação carregada de anomia² em relação à função social da instituição de Educação Infantil, a qual acarreta um “déficit sociológico” de interpretação da mesma, pois desconsidera a característica social da instituição, o qual interpõe dimensões da vida privada e da vida pública da criança. As Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010) ao expressarem a ideia de complementariedade das ações da família enfatizam esse déficit sociológico em sua compreensão da função social da instituição, escamoteando, assim, o objetivo fundamental da educação como formação para a vida pública. Em outro sentido, só é possível compreender as instituições de educação infantil como *locus* sociológicos educacionais a partir do processo histórico de transformação da “creche” em pré-escola no período entre as décadas de 1970 e 1980, o qual ofereceu uma nova perspectiva de formação para as crianças. Acontecimento histórico que imbricou duas

² A ideia de anomia, como uma interpretação equivocada da integração entre a função social da instituição e a sua realização efetiva de práticas de formação, parece sinalizar um descompasso institucional da Educação Infantil em nossas sociedades.

perspectivas de formação da autonomia das crianças: o cuidado e a educação. A inclusão do elemento educacional na estrutura formativa da instituição - essa é uma prerrogativa da tese – possibilita a ampliação das relações de reconhecimento entre crianças e adultos nos Núcleos de Educação Infantil.

O processo de institucionalização da Educação Infantil configurou-se a partir da perspectiva do cuidado, advindas da manutenção da vida das crianças pelas famílias, e uma perspectiva de educação pelo Estado na constituição de uma etapa anterior à vida escolar, à pré-escola. Tal processo imbricou duas perspectivas de formação para a autonomia na infância e promoveu a Educação Infantil a um grau de institucionalização que aponta para a autonomização da instituição em relação ao âmbito familiar e a sociedade civil – uma distinção qualitativa. Esta compreensão sobre a Educação Infantil como uma instituição que interpõe a vida privada na família e a vida pública na sociedade civil coaduna para o entendimento da educação institucionalizada como uma dimensão da eticidade moderna singular, que se orienta por processos de formação para a liberdade/autonomia individual das crianças. Nesse sentido, este trabalho de tese vincula a educação (especificamente a Educação Infantil) como uma esfera ética fundamental para a liberdade individual em nossa sociedade. Ao tomar essa premissa, o trabalho se articula aos projetos desenvolvidos por Axel Honneth (2007; 2014) de constituir uma análise da sociedade e da justiça a partir da reconstrução de esferas da eticidade. Honneth pressupõe, em seu livro “Direito a Liberdade” (HONNETH, 2014), que a realidade da liberdade está atrelada as diversas práticas institucionalizadas na Modernidade, tais como: as relações pessoais (amizade, relações íntimas e famílias); as relações na economia de mercado (mercado e consumo, esfera do consumo e o mercado de trabalho); a construção da vontade democrática (vida pública democrática; o Estado de Direito democrático; a cultura política). Entretanto, evidencia-se um hiato na teoria honnethiana ao não considerar a educação formalizada e institucional como uma esfera da eticidade moderna³.

Como passo complementar as nossas análises, almejamos destacar o “reconhecimento” como um conceito chave para a interpretação dos processos de formação para a liberdade individual das crianças nos Núcleos de Educação Infantil. A premissa do estudo fundamenta-se no reconhecimento como uma relação de formação do indivíduo, visto que o mesmo caracteriza-

³ Ver a crítica do próprio autor a negligência da filosofia política em relação à consideração da educação como esfera ética fundamental de formação para a democracia no projeto hodierno das sociedades republicanas (HONNETH, 2013a)

se por um processo conflituoso com o fim da autorrealização. A investigação toma a socialização da criança em meio institucional como objeto de análise e veicula-se a teoria da intersubjetividade pela premissa de que a formação da consciência de si (*Selbstbewußtsein*) requer/necessita do reconhecimento de outro *self*, fato transcendental que para Hegel (1992) deveria ser um pré-requisito de toda sociabilidade humana. Desta forma, investiga empiricamente a experiência intersubjetiva de transição do “desejo” para o “reconhecimento” (HONNETH, 2010) na infância, como processo de formação de uma “segunda natureza” da criança. Nesse sentido, o reconhecimento é compreendido como um processo de formação para o desenvolvimento da subjetividade autônoma. De forma correlata e complementar, o reconhecimento também se materializa em relações historicamente constituídas no interior das instituições sociais e, assim, estrutura o contexto normativo das práticas sociais e das instituições que torna as relações intersubjetivas entre agentes sociais possíveis (HONNETH, 2007; 2014). A formação da autoconsciência da criança é perspectivada de forma conflituosa no embate entre autoconsciências, relação tal que se estrutura e exacerba condição de possibilidade de formação da subjetividade autônoma, devido a uma estrutura intersubjetiva composta por processos de formação que permitem o reconhecimento e a autorrealização dos indivíduos.

Visto essas considerações iniciais, a investigação está organizada da seguinte maneira: o **Capítulo 1** remonta a trajetória de desenvolvimento da investigação, tanto a partir de uma discussão sobre os pressupostos básicos da reconstrução como opção teórico-metodológica deste trabalho de tese quanto pelas peculiaridades do fazer investigativo em ação com os sujeitos participantes e colaboradores do processo de análise hermenêutica de um Núcleo de Educação Infantil; o **Capítulo 2** divide-se em duas partes, a primeira trata da reconstrução da ideia da educação infantil como “complementar as ações da família e da sociedade” e “o choque entre creche e pré-escola como expressão dos ideais de formação dos Núcleos de Educação Infantil”; o **Capítulo 3** trata da reconstrução hermenêutica da vida intersubjetiva do Núcleo de Educação Infantil, para isso, analisa as práticas, hábitos e valores que estruturam a formação das crianças para a liberdade individual. Este capítulo analisa as relações de “aprendizagem” características da vida da criança em comunidade na realidade do Núcleo de Educação Infantil. Por fim, o **Capítulo 4** apresenta uma breve discussão sobre a demanda intersubjetiva de tratamento de “mimeses” bárbaras reproduzidas na brincadeira infantil como perspectiva de educação para a liberdade na infância. Nesse sentido, iremos contrapor um

ideal de formação para uma “vida de felicidade” na infância ao considerar o “sofrimento” como elemento fundante de uma pedagogia da e para as crianças.

2 DA RECONSTRUÇÃO HERMENÊUTICA À RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA NORMATIVIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIMENSÃO DA ETICIDADE MODERNA

Ao longo dos últimos anos o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC), mediante as pesquisas e as intervenções nos processos de formação continuada, vem estabelecendo um diálogo recorrente com a Rede Municipal de Educação do Município de Florianópolis/SC. Os debates giram em torno, principalmente, da fundamentação teórico-metodológica da educação na infância, bem como sobre o desdobramento histórico da Educação Infantil como instituição social de formação das crianças. Desta forma, a partir deste diálogo o trabalho de tese ganha seus contornos, uma vez que, o interesse em investigar o papel da Educação Infantil institucionalizada nas sociedades hodiernas, advém, também, de uma problemática compartilhada na formação continuada de professores de educação infantil do Município de Florianópolis/SC no ano de 2014, na qual participamos como formador colaborador.

A partir da nossa inserção na formação continuada da Rede de Municipal de Educação em 2014, passamos a ter contato com os professores da Educação Infantil. A aproximação e a conversa com os docentes fizeram emergir várias problematizações acerca do trabalho pedagógico e da educação das crianças de 0 a 6 anos. Dentre as questões que mais se destacaram e que são caras aos docentes, figuraram o problema da relação entre a família e os Núcleos de Educação Infantil (NEI) - havia uma tematização sempre presente nos debates que dizia respeito a difícil delimitação do papel exercido pela instituição de educação, diferente daquele efetivado pela família na formação das crianças. A partir deste questionamento, era explicitada pelos professores a dificuldade de conceber os processos de formação para a autonomia na infância. Fundamentalmente, o problema que se colocava estava relacionado à função social da Educação Infantil na atualidade. A aproximação e a discussão com os docentes fizeram emergir a problemática referente à relação entre a família e os Núcleos de Educação Infantil (NEI). As professoras destacavam a difícil delimitação do papel específico exercido pela instituição de educação na formação das crianças, dissimilar daquele efetivado pela família. E, em virtude desta problemática, relatavam uma série de conflitos entre os pais das crianças e a instituição, em muitos casos, a perspectiva de oferecer ações formativas que

tematizavam questões étnicas, de gênero e culturais conflitavam com aquilo que as famílias intencionavam para a formação de seus filhos.

A construção do nosso problema de pesquisa desdobra-se devido a essa problematização emergida na formação continuada, assim como pela experiência do investigador como docente de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil no ano de 2013 na Grande Vitória/ES. O trabalho pedagógico com a educação física na infância nos suscitou uma série de questionamentos sobre aspectos fundamentais da formação das crianças, o principal deles surgiu do processo conflituoso de aprendizagem do “viver em comunidade” plural nas instituições de educação infantil. Desta forma, a prática pedagógica, por vezes, carregava conflitos entre os professores e as crianças e entre as próprias crianças, as quais experienciavam um paradoxo entre uma forma de configuração valorativa e estrutural da existência na vida privada (família) e aquela referente à vida pluralizada nas instituições de Educação Infantil. O que nos chamava a atenção era que justamente esses conflitos práticos estavam interpretados pelos professores e pela coordenação pedagógica da instituição como problema de “má formação” moral das crianças, ou seja, a concepção era que elas não teriam sido bem educadas no âmbito da família para que respeitassem um conjunto de normatizações da vida em comunidade da instituição de educação infantil, como as relações com os outros e as regras acordadas coletivamente. Já naquele momento, sentíamos a necessidade de inverter a lógica dessa asserção e, assim, pensar a questão de maneira mais complexa: acreditávamos na existência da especificidade do processo de educação formal na infância não tomado com tanta importância na vida familiar, o qual seja: tratar pedagogicamente o processo conflituoso estabelecido na formação das crianças, decorrente do aprendizado dos valores e normas que regem a vida pública, plural e coletiva.

Neste sentido, a problemática da relação entre família e Núcleo de Educação Infantil se apresentava como tema recorrente na formação continuada da Rede Municipal de Educação do Município de Florianópolis/SC. Essa mesma problemática habitou também minha experiência docente na educação infantil e nos foi permitindo formular duas hipóteses que foram investigadas de modo mais amplo neste processo de pesquisa: a existência de um possível “descompasso institucional” da Educação Infantil, devido à educação na infância estar orientada por valores e por ideais da vida privada, uma vez que se compreende a mesma como complementar as ações da família; outra hipótese, trata da relação entre as

pressuposições teórico/conceituais do campo da “sociologia da infância”, conseqüentemente, da “pedagogia da infância” e a construção de orientações educacionais e práticas pedagógicas nos Núcleos de Educação Infantil (NEI). Nesses estudos referentes ao campo da “sociologia da infância” veiculam concepções sobre a formação do “eu” [*Selbst/self*], por vezes implícitas, que influenciam a orientação e o trato didático-pedagógico da educação na infância. Numa primeira análise, parece haver uma idealização da concepção de autonomia como liberdade de escolha entre conteúdos dados que acarretam um entendimento de formação humana não perspectivada de maneira intersubjetiva.

A existência de um possível “descompasso institucional” da Educação Infantil e a influência dos campos da sociologia e da pedagogia da infância nas orientações e cotidianos educacionais foram investigadas a partir de uma “reconstrução normativa” do processo de institucionalização da educação formal na infância da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Outro ponto importante é que acreditamos que a consideração das experiências de reconhecimento pode oferecer uma base sociológica para a investigação dos processos de formação na infância, que permita outras leituras e modos de conduzir a aprendizagem. A ideia central é a de que, ao passo que se compreende a função social da educação pública na infância como prolongamento da ação da família, como é possível perceber nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Educação Infantil (2010), pode-se comprometer o objetivo de educação para a vida pública e ameaçar uma interpretação sociológica da característica de pluralidade humana das instituições de educação na infância. Como percebemos nas passagens abaixo:

[...] de acordo com os Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil, a sistematização de propostas pedagógicas pelas instituições de educação infantil deverão, também, considerar que o trabalho aí desenvolvido é complementar à ação da família, e a integração entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 23).

A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família (ROCHA, 2003, s/n).

Ao analisarmos a passagem contida nas Diretrizes Educacionais e Pedagógicas da Educação Infantil do Município de Florianópolis/SC percebemos que a função da educação é entendida, fundamentalmente, como complementar a ação da família. O problema que se evidencia é o de um possível “descompasso institucional”: a educação infantil como instituição pública de

educação da vontade democrática compreendida como prolongamento da ação familiar, desta forma, orientada por modos de vida (papel social) e valores da vida privada.

É a partir desta problemática que o estudo ganha seus contornos fundamentais, uma vez que tem como eixo orientador da investigação, a reconstrução histórica da instituição da Educação Infantil como instituição social no Município de Florianópolis/SC e a análise hermenêutica das práticas pedagógicas, as quais expressam a efetivação dos valores e dos ideais construídos pela Rede Municipal de Educação, ao longo do seu processo de desenvolvimento: A “reconstrução normativa”⁴ da instituição. Tal ponto de vista investigativo fundamenta-se na perspectiva que a reprodução social está veiculada por ideias e valores que orientam o funcionamento da realidade social (PARSON 1974; HONNETH, 2014). Desta forma, a compreensão dos ideais normativos das instituições e das práticas da própria realidade pode resultar como processos adequados para criticar as práticas existentes e, desta forma, avaliar o potencial emancipatório da instituição.

A investigação da Educação Infantil como instituição social, à medida que nos orientamos pelo procedimento de “reconstrução normativa”, desenvolver-se-á a partir da triangulação dos seguintes elementos: reconstrução histórica do desenvolvimento da Educação Infantil como instituição educacional moderna; análise da estrutura de efetivação das práticas pedagógicas (cotidiano das instituições de educação infantil) e as relações intersubjetivas no contexto de formação da criança.

Nossas primeiras hipóteses apontam que o descompasso institucional da Educação Infantil e a idealização da autonomia como liberdade de escolha, podem condicionar a estrutura das práticas pedagógicas, das concepções de infância e das rotinas institucionais. O processo de “reconstrução normativa” nos possibilita uma análise histórica mais ampla sobre as mudanças e evoluções no processo de educação para a autonomia na infância, bem como, em relação aos limites estruturais e valorativos que ainda fundamentam a instituição de Educação Infantil.

Num primeiro momento, desenvolvemos uma reconstrução das principais fontes históricas a respeito da institucionalização da Educação Infantil no Município de Florianópolis/SC. Assim como, investigamos também o contexto de um Núcleo de Educação Infantil, com vistas a

⁴ Discutiremos mais detalhadamente os pressupostos desta estratégia teórico-metodológica no próximo capítulo. Nesse momento, se mostra importante vincular tal pressuposição à construção do problema de pesquisa.

elaborar uma compreensão dos valores e dos ideais que prefiguram como elementares na construção das propostas pedagógicas, dos projetos educacionais e da organização do cotidiano de educação na infância. Nesse sentido, a seguir apresentaremos o processo de desdobramento da investigação, tais como a entrada no campo, os modos de produção dos dados e os pressupostos de orientação metodológica para a pesquisa empírica no contexto do Núcleo de Educação Infantil.

2.1 ESPECIFICIDADE DO CONTEXTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INVESTIGADO E ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ENTRADA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Vistos os interesses de conhecimento, anteriormente descritos, nos primeiros meses do ano de 2015 iniciamos o processo de entrada no campo empírico. Para isso, solicitamos a avaliação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) e, posteriormente, reivindicamos junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) a possibilidade de investigar duas instituições de educação infantil do Município de Florianópolis.

Em um primeiro momento pretendíamos desenvolver a investigação em uma instituição que oferecesse atendimento integral às crianças. A nossa intenção alocava-se em investigar como os processos pedagógicos e a estrutura organizacional da instituição de educação infantil configuravam-se em um projeto de educação para as crianças em período integral. Visto que pretendíamos compreender a função social da oferta de uma educação integral para as crianças, uma vez que tal integralidade poderia relacionar-se, mais diretamente, com a necessidade das famílias, devido à abertura crescente do mercado de trabalho formal para as mulheres, e, não necessariamente, por uma demanda educacional de formação integral na infância. De outro modo, também buscávamos investigar o contexto de uma Creche e de um Núcleo de Educação Infantil (NEI)⁵ em mesmo período, uma vez que havia uma hipótese de que a creche conservava, mais fortemente, a função de assistência e de cuidado e no contexto do NEI estabelecia-se uma tendência à elaboração de ações pautadas em princípios de educação na infância.

⁵ No Município de Florianópolis existem 54 creches e 36 Núcleos de Educação Infantil (NEI).

No entanto, ao solicitar a entrada, junto ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em uma creche e em um NEI com atendimento integral, recebemos a indicação da não possibilidade de escolha das unidades. O Departamento de Educação Infantil argumentou que estavam a intentar a descentralização das investigações, pois essas localizavam em unidades mais próximas à Universidade e, constantemente, as mesmas unidades recebiam pesquisadores. Desta forma, mesmo ao descrever nossos interesses de pesquisa, nos foi negado à possibilidade de escolha da unidade. O Departamento de Educação Infantil permitiu que iniciássemos a conversa sobre a investigação e o pedido de entrada no campo com dois diretores de dois Núcleos de Educação Infantil, os quais não se configuravam como Creche ou como NEI com atendimento integral.

Após conversa com os diretores dos NEIs, decidimos desenvolver a investigação em apenas uma instituição e fazê-la tanto no período matutino quanto no vespertino. A escolha de permanecer em apenas um Núcleo de Educação Infantil deveu-se a possibilidade de poder compreender mais aprofundadamente a organização e a estrutura da instituição e de constituir uma análise da educação de dois grupos de crianças de idade de 5 e 6 anos. Soma-se ao fato de que, no contexto do NEI investigado, uma professora almejava desenvolver um processo de educação para a diferença com o tema da cultura afro-brasileira, devido à evidência elaborada pela coordenação da instituição de que a relação entre família, cultura e infância estava permeada de relações de desrespeito e de injustiça social, perpetuando, assim, relações racistas, sexistas e de preconceitos de gênero.

No momento em que foi realizada a pesquisa, o Núcleo de Educação Infantil contabilizava o atendimento de 404 crianças. A coordenação pedagógica da instituição destacou que 16 crianças evadiram desde o ato da matrícula em fevereiro do ano de 2015 até o mês de junho do mesmo ano. Em virtude da vacância de vagas, existe uma lista de espera para o preenchimento das mesmas, tal lista está estruturada a partir dos grupos etários, por exemplo, 31 crianças aguardavam a disponibilidade de ingressar no grupo de crianças de 2 anos de idade e 10 crianças estavam candidatas às vagas do grupo de 5 anos. A lista de espera apresenta, num primeiro momento, uma contradição evidente, pois existe uma grande quantidade de crianças reivindicando as vagas, possivelmente, as mesmas não se encontravam em instituições públicas de educação infantil, e, do mesmo modo, havia uma constante

vacância de vagas. Entretanto, como destacava a Supervisora Pedagógica, a justificativa para tal vacância estava relacionada à existência de outro Núcleo de Educação Infantil no mesmo bairro que oferecia a possibilidade de permanência integral das crianças durante o dia. Em função da configuração da vida em família, por exemplo, em virtude do trabalho dos pais ou responsáveis pelas crianças, ocorria um fluxo de alternância de instituições. Existe um indicador de que a procura pelas instituições de educação infantil atendem mais a uma demanda sociológica de vida do trabalho dos pais e/ou do “tempo da família” do que, propriamente, a uma necessidade de educação das crianças, ou seja, de inserção em um projeto educacional para a promoção da autonomia das mesmas.

Em relação à condição social das famílias das crianças assistidas pelo NEI, a Supervisora Pedagógica, logo nas primeiras semanas de investigação nos apresentou algumas tabelas elaboradas pela coordenação pedagógica da instituição, as quais tratavam sobre a origem social, locais de nascimento dos pais e das crianças, bem como, sobre a religião das mesmas. A demanda de realização da análise da naturalidade das famílias e da religião se deu nesta instituição específica, fundamentalmente, por conta de conflitos permanentes com as famílias que envolviam aspectos morais religiosos e, em relação à naturalidade. A existência de crianças estrangeiras e de outras unidades federativas do Brasil oferecia a possibilidade de reconhecer a presença da diferença na instituição e, assim, mobilizar intervenções a fim de trata-la pedagogicamente. A seguir apresentaremos os respectivos quadros:

Quadro 1 – Religião declarada pelas famílias

| Religião | Número de declarações |
|-------------------------------|------------------------------|
| Cristã católica | 192 |
| Cristã Protestante/Evangélica | 65 |
| Espírita | 14 |
| Cristã | 9 |
| Budista | 2 |
| Luterana | 2 |
| Não declarados | 120 |

Fonte: Fichas de Matrícula

Quadro 2 – Local de nascimento da mãe

| Estado | Número de declarações |
|-------------------|------------------------------|
| Santa Catarina | 178 |
| Rio Grande do Sul | 85 |
| Paraná | 34 |
| São Paulo | 14 |
| Bahia | 6 |
| Rio de Janeiro | 5 |
| Minas Gerais | 4 |
| Mato Grosso | 1 |
| Uruguai | 7 |
| Argentina | 4 |
| Paraguai | 1 |
| Equador | 1 |
| Não declarado | 2 |

Fonte: Fichas de Matrícula

Quadro 3 – Local de nascimento do pai

| Estado | Número de declarações |
|-------------------|------------------------------|
| Santa Catarina | 149 |
| Rio Grande do Sul | 78 |
| Paraná | 22 |
| São Paulo | 15 |
| Distrito Federal | 3 |
| Bahia | 2 |
| Maranhão | 2 |
| Pernambuco | 2 |
| Goiás | 1 |
| Minas Gerais | 1 |
| Mato Grosso | 1 |

| | |
|---------------------|------------------|
| Mato Grosso do Sul | 1 |
| Rio de Janeiro | 1 |
| Rio Grande do Norte | 1 |
| Roraima | 1 |
| Argentina | 4 |
| Equador | 1 |
| Uruguai | 1 |
| Não declarados | 118 ⁶ |

Fonte: Fichas de Matrícula

Quadro 4 – Local de nascimento da criança

| Local de nascimento da criança | |
|---------------------------------------|-----|
| Santa Catarina | 340 |
| Rio Grande do Sul | 34 |
| Paraná | 10 |
| São Paulo | 5 |
| Distrito Federal | 2 |
| Minas Gerais | 2 |
| Rio de Janeiro | 2 |
| Bahia | 1 |
| Maranhão | 1 |
| Mato Grosso | 1 |
| Mato Grosso do Sul | 1 |
| Argentina | 3 |
| Equador | 1 |
| Uruguai | 1 |

Fonte: Fichas de Matrícula

Ao analisar os quadros acima expostos, a imigração pode ser evidenciada como um aspecto importante para a análise da condição sociológica das famílias. Já nas primeiras conversas

⁶ Ao interrogar os sujeitos da pesquisa sobre a não declaração de dados referente aos pais das crianças, em suma, eles destacaram que ocorre dois processos distintos: em alguns casos, como, geralmente, a mãe efetua a matrícula das crianças, eventualmente, os dados socioeconômicos dos pais não é preenchido; e, em outro sentido, muitas mães não declaram os pais na ficha por não mais estarem em relação conjugal.

com a Supervisora pedagógica, esta relatou um acontecimento conflituoso entre uma criança de família proveniente do Equador e os demais colegas de seu grupo de faixa etária de 3 anos. Após uma viagem para visitar os avós, a criança encaminhou-se até ao NEI vestida com um traje típico equatoriano, o qual havia recebido como forma de presente pelos seus parentes. No entanto, os demais colegas de grupo trataram de forma vexatória a possibilidade de vestir-se daquele modo. Esse conflito, também, motivou a Coordenação Pedagógica do NEI a investigar a naturalidade da família como via de tratar pedagogicamente as distintas dimensões da cultura com as crianças. Essa situação destaca-se como a interposição da educação infantil com a cultura da sociedade hodierna e sua pluralidade, assim como a formação axiológica no âmbito familiar, que, por vezes, expressa-se como dimensão conflituosa com um sentido da formação democrática e plural na infância.

Outra problemática que se colocou logo no início da investigação, que angariou um trabalho pedagógico conjunto entre a professora responsável pelos grupos de crianças e o investigador, foi a necessidade de constituição de um processo de educação para a diferença entre as crianças ao tematizar a cultura afro-brasileira. O interesse em tratar tal temática surgiu, como dito anteriormente, a partir de uma investigação realizada pelas professoras e a coordenação pedagógica do Núcleo de Educação Infantil, e cujas fontes principais foram às fichas de inscrição das crianças, preenchidas pelos pais no momento da matrícula. Ao analisa-las com profundidade, constatou-se uma discrepância entre as declarações das famílias sobre a etnia a qual pertenciam, principalmente, ao reconhecimento de si e das próprias crianças como negro, uma vez que tanto as professoras quanto a coordenação pedagógica observaram que pais negros não declaravam seus filhos como tal. Outro fator identificado diz respeito ao fato de que as crianças de ambos os grupos vinham de lugares e de descendências bastante distintas. Nesse sentido, a investigação sociológica possibilitou que os professores compreendessem um problema no processo de autorreconhecimento como negro no interior da família e da cultura, o qual, diretamente, afetava a vida das crianças, principalmente na compreensão de si mesmas. Dois casos, ocorridos nos grupos de crianças alvo desse trabalho, são expressão de como sofriam os impactos da imagem constituída historicamente sobre o negro no Brasil. O primeiro deles é referente a um menino, que pelos relatos de sua mãe, teria dito que o motivo dele não saber manipular os DVDs em casa, sem arranha-los, estava na sua cor. E, uma menina negra, frequentemente, explicitava que gostaria de ter cabelos lisos e longos como os da Cinderela.

Desta forma, durante os oito meses do ano de 2015 de realização do processo investigativo no Núcleo de Educação Infantil, as intervenções pedagógicas foram construídas conjuntamente pelo pesquisador e pela professora pesquisada, a partir de um processo de diálogo e construção de uma proposta pedagógica envolvendo dois grupos de crianças de 5 a 6 anos de idade, um atendido no período matutino e outro no período vespertino.

As demandas supracitadas impulsionaram os professores a construírem projetos de intervenção que tratassem do tema da pluralidade humana. Nesse sentido, o projeto sobre a cultura africana e afro-brasileira foi organizado a partir da compreensão da função social da Educação Infantil como espaço educacional que objetiva a formação cultural e humana, ao passo que trata pedagogicamente da promoção do acesso das novas gerações ao mundo historicamente constituído. A organização pedagógica do tema suscitou diferentes formas de intervenção, principalmente, possibilitou a relação entre a prática da educação física (formação inicial do pesquisador) e as intervenções com o grupo em sala. Este trabalho é fruto da relação entre pesquisador e professora pesquisada. Podemos vislumbrar como o processo de pesquisa ocorreu na cena a seguir:

Cena: apresentação da intenção de pesquisa

Professora: “*Nós estamos pensando em tematizar a África com as crianças, elaborar algumas atividades que tratem da cultura africana. Pensei que as crianças poderiam confeccionar roupas com o estilo africano e bonecas negras, depois, promoveríamos um desfile com o tema da beleza negra*”.

Pesquisador: “*Eu fui professor de Educação Física na Educação Infantil, como já te disse. Eu trabalhei a faceta da cultura afro-brasileira com as crianças, principalmente a capoeira e o maculelê. Tentei desenvolver experiências de ensino para que eles aprendessem e compreendessem o contexto histórico da escravidão, por exemplo, tematizamos o navio negreiro e várias brincadeiras que abordavam a escravidão e sua relação com a capoeira*”.

Professora: “*acho complicado trabalhar com o tema da escravidão, tenho medo de reforçar a discriminação ainda mais em relação ao negro*”.

Pesquisador: “*Eu acredito ser importante que as crianças aprendam sobre esses temas. Quando trabalhei com as crianças o tema da escravidão, desenvolvemos brincadeiras que representavam os papéis sociais do escravo, do capitão-do-mato e do senhor em correlação com o aprendizado da capoeira. Dramatizamos a senzala e quilombo*”.

Professora: “*Essa forma é muito interessante, acho que nunca trabalhei isso porque não sabia o como fazer para que as crianças compreendessem bem. Eu costumo trabalhar somente com a produção positiva da cultura. Mas acho que essa forma de fazer, por exemplo, eles percebam e sintam as situações que os negros escravos passaram é muito interessante*”.

Pesquisador: “Podemos pensar juntos as intervenções com as crianças. Eu estou aqui para contribuir também. Não estou aqui para avaliar a sua prática, dizer se o que você faz está errado ou certo”.

Professora: “Ótimo (risos)! Nesse caso, você poderia pensar algumas intervenções a partir da Educação Física e vamos incluí-las no trabalho”.

Pesquisador: “Por mim, está ótimo! Quero contribuir”. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/2015)

O diálogo exposto acima anuncia além de uma conversa inicial entre pesquisador e sujeito da pesquisa também uma discussão de perspectivas entre dois professores que comungam um campo de trabalho e de estudo - a educação na infância. Parece-nos nítido no diálogo a possibilidade de pensar junto como um exercício formativo da investigação. Nesse diálogo, por exemplo, está expressa a temática do trato da barbárie (escravidão) com crianças e o “recorte” elaborado pelos professores ao apresentar o mundo às crianças. O confronto entre duas perspectivas, aquela do pesquisador e do sujeito de pesquisa, entram em conflito e, a partir dessa relação, se produz algo novo para os dois. Nesse sentido, a investigação hermenêutica do contexto do Núcleo de Educação Infantil investigado e a produção dos dados conjecturaram-se a partir de uma perspectiva tanto de observação-participante (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994) quanto de participação-observante (WHYTE, 2005; WACQUANT, 2002), como discutiremos em seguida.

2.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A ETNOGRAFIA E A ANÁLISE HERMENÊUTICA DO CONTEXTO: SOBRE FAZER PESQUISA COM EDUCAÇÃO INFANTIL E SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO DOS DADOS

A análise hermenêutica do contexto de formação das crianças no Núcleo de Educação Infantil caracterizou-se pelo processo de produção dos dados em referência a perspectiva da observação participante por via da etnografia (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). Esta forma de realizar a pesquisa estabeleceu-se por conta de dois pressupostos básicos, primeiramente, nossa intenção era produzir conhecimento a partir da relação intersubjetiva estabelecida entre os pares no contexto investigativo, para isso, não perspectivamos uma postura de observação alheia, externa e neutra da socialização, mas sim de estabelecer uma relação mimética e intersubjetiva com os sujeitos investigados a fim de produzir conhecimento (participação-observante). Outro pressuposto localizava-se na possibilidade

desta perspectiva de investigação de amenizar o impacto da presença de um “estranho” no grupo de crianças, uma vez que o papel desempenhado pelo pesquisador efetivou-se em função, fundamentalmente, do auxílio e da construção de um projeto de intervenção pedagógico junto à professora. A cada encontro eram elaborados roteiros de observação; as notas referentes à observação eram tomadas em um *tablet*, o mesmo também usado para fotografar a rotina de atividades e o ambiente. Tanto em relação à elaboração das intervenções pedagógicas que tematizavam a cultura africana e afro-brasileira, as quais serão tratadas no decorrer deste trabalho, quanto às demais atividades propostas pela professora e nas brincadeiras das crianças, a postura do pesquisador mostrou-se sempre como colaborativa para a efetivação de intervenções pedagógicas direcionadas, bem como para a discussão e planejamento das ações.

A análise hermenêutica da cultura institucional da educação infantil possibilitada pela etnografia, tomada como orientação metodológica, norteia nossa ação metodológica de produção dos dados ao considerar a relação entre investigador e sujeitos investigados. Desta forma, uma faceta desta ação metodológica fundamental para a pesquisa em educação, especificamente no que diz respeito a presente pesquisa com as crianças nas instituições de educação infantil está alocada no agir “em meio” aos sujeitos da pesquisa. É sempre neste “em meio” que se produz a pesquisa, pela relação intersubjetiva estabelecida entre o investigador e os demais no processo investigativo. Nesse sentido, o trabalho metodológico da pesquisa considerou a impossibilidade de estabelecimento de uma relação neutra entre investigador e investigado, ou seja, uma relação perspectivada na reificação da história de vida dos sujeitos envolvidos.

A asserção acima, referente à consideração sobre a intersubjetividade do agir metodológico de produção dos dados “em meio” ao movimento da investigação, contrapõe a ideia de “explicar” e, portanto, “desvendar” a objetividade social expressa na realidade por uma postura “neutra” e de isolamento do pesquisador. Uma vez que, assim como se isolar também portar-se como um observador alheio são movimentos e, portanto, produzem interferências na produção do conhecimento. Não perceber tal postura como “movimento” e como relacional determina uma má compreensão da intersubjetividade constituída entre pesquisador e seu universo de pesquisa. A partir da intenção de compreender a faceta intersubjetiva da relação entre pesquisador e investigação, ulteriormente analisaremos a gramática da constituição de

uma relação de “amizade sem intimidade” do pesquisador com o/a professor(a) pesquisado e também com sua prática pedagógica. Para isso, elaboraremos a seguir uma reflexão sobre o modo relacional de produção dos dados, o qual esse processo de investigação tomou como ponto de partida.

O agir metodológico na etnografia é sempre um exercício relacional entre os sujeitos envolvidos e, a partir dessa relação, inaugura-se a possibilidade de promoção de uma relação mimética e, portanto, de uma crítica imanente da realidade investigada. Whyte (2005), em pesquisa etnográfica sobre uma área pobre do subúrbio de Boston, elucida a sua precipitação ao perguntar no decorrer do processo de investigação em contraposição a prática de compartilhar ações e vivenciar colaborativamente a cultura e seus processos de socialização. O autor destaca que, ao longo do tempo, construiu uma percepção de que estar em meio ao processo, mimetizando ações e se afastando reflexivamente, expressa uma condição de possibilidade mais ampla de compreensão do contexto social investigado. Ao perguntar em demasia no início da etnografia, ao cobrar sempre a razão aos sujeitos investigados, a relação se tornava cada vez mais distante e também distante a possibilidade de compreensão da gramática que compunha os valores e as ações dos sujeitos naquele contexto. Se relacionar cooperativamente com os investigados oferecia para Whyte (2005), a possibilidade de crítica imanente, um movimento de mimetização e retorno reflexivo (ADORNO, 2005) e, portanto, a possibilidade de conhecer.

Entretanto, a relação entre os sujeitos imersos na investigação requer observação. O pesquisador introduz-se no contexto estranho e também é reconhecido como estranho. A entrada no campo, desde a minha pesquisa na iniciação científica até a pesquisa de campo no doutoramento, sempre demonstrou guardar um ar de desconfiança da parte dos sujeitos investigados. Ter seu trabalho analisado por um membro externo já se mostra inquietante para os mesmos, ter seu trabalho analisado por um representante da universidade (local do saber superior) é ainda mais provocativo para os envolvidos. O temor pelo julgo alheio e pela exposição do fazer das pessoas no trabalho (mesmo que se guarde as determinações éticas do anonimato na pesquisa) pode determinar o modo de relação entre pesquisador e pesquisado e, por isso, determina a produção do conhecimento. Segue outra cena do campo de pesquisa:

Cena: comer pedagogicamente

Enquanto as crianças brincavam, um pouco antes do almoço, a professora se dirigiu ao pesquisador e, em tom de brincadeira, com um riso no rosto, comentou: “hoje temos que comer pedagogicamente. A nutricionista está na instituição, então, se formos comer, temos que sentar perto das crianças, pegar um prato bem colorido para incentivá-los a comer de tudo. Nós fazemos isso, mas nem sempre dá; uma correria danada. Ainda mais com o projeto do refeitório, com o revezamento das crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/06/2015).

Na interpretação da professora, a nutricionista além de ser reconhecida como representante da ciência também é compreendida como guardiã moral da normativa: “coma corretamente com as crianças para educa-las”. A nutricionista está na instituição e tudo ocorre como o planejado, para evitar problemas futuros com a administração municipal das instituições de educação infantil, “se dança conforme a música”, se realiza todas aquelas ações que o guardião do conhecimento e da moral desejam visualizar. No dia seguinte não está abandonada as determinações normativas do processo de formação no refeitório no momento do almoço, mas tais determinações são reelaboradas pelas contingências e condições objetivas do trabalho. Nesse sentido, o pesquisador precisa num primeiro momento, mesmo a partir de um possível estranhamento, mimetizar a ação e fazer junto ao investigado e ao contexto. Neste dia, o pesquisador “comeu pedagogicamente”, “como manda o figurino”. Entretanto, é preciso estranhar as relações e as ações mimetizadas, é preciso escapar reflexivamente da mimese para compreender. Mimetizando e se afastando do objeto de investigação, foi assim que os dados dessa pesquisa foram produzidos.

Whyte (2005) escreve que era preciso sempre formular questões para interrogar ao campo de investigação, mas a diferença estaria na busca das respostas a esses questionamentos. O autor percebe que ao relacionar-se com os investigados, com o decorrer do tempo, o fazia compreender as motivações do agir dos sujeitos. Necessariamente, isso não quer dizer que a pergunta incomoda sempre o investigado, mesmo que ela possa cobrar a razão de uma ação ou uma prática desenvolvida de forma irreflexiva dos envolvidos. O problema não está no ato de perguntar, mas sim na via imediata e precipitada da produção do conhecimento a partir confirmação pela fala. Perceber a objetividade social pela fala e para além dela é o exercício do etnógrafo, ou seja, reconhecer a complexidade da linguagem, bem como, da relação entre sujeitos na tentativa de compreensão da realidade.

O exercício de mimetizar-se na realidade também pode ser perigoso para o pesquisador apaixonado por um tema ou por modos de compreensão do objeto de pesquisa legitimados em um campo. Em meio a esse risco de mimetizar-se e não estranhar-se, o exercício do Flaneur Benjaminiano nos recobra a razão. Boudelaire, o poeta flaneur, andava na multidão, mas também na contramão da mesma. Vendia suas poesias no mercado público (BUCK-MORSS, 2002), se valia das relações de mercado e do fetichismo da mercadoria para sobreviver, mas aproveitava esse espaço para observar o movimento das pessoas e produzir sua poesia. Portava-se como um sujeito esquisito, diferente da multidão, mas ainda na multidão. E devolvia sua poesia como crítica às relações dadas no presente. Além de observar na contramão, na distância e no pertencimento, devolver as poesias ao público significava uma interessante produção de conhecimento. Boudelaire podia guardar seus pensamentos e suas análises para si, mas, de maneira contrária, se comprometia na produção de algo novo pela tensão entre os seus escritos e as formas de relação instauradas na realidade de seu tempo.

O exercício da devolutiva do conhecimento que Boudelaire (BUCK-MORSS, 2002) produziu “sobre o outro de si mesmo”, além de observar e perceber, também almejava provocar para compreender. Geralmente, a devolutiva de pesquisa no campo da educação ocorre com a entrega do trabalho final para aqueles envolvidos. Em meus estudos anteriores, havia a preocupação em dar ouvidos aos professores, não dar voz porque eles já a tem, mas além de escutá-los, sua voz estaria também expressa no objeto final, o texto. A expressão da voz do professor no texto não significa que o mesmo participou ativamente da escrita, mas sim que pesquisador e pesquisado debateram algumas ideias, formularam algumas análises e pensaram juntos algumas soluções para contingências ou problemas. No trabalho de iniciação científica, no qual elaboramos também uma etnografia, a professora investigada salientava a dificuldade de trabalhar naquela escola específica com a Educação Física, visto que a mesma atuava de uma forma que rompia com a imagem tradicional de compreensão do que venha a ser o fazer desse componente curricular na escola. Em meio à relação intersubjetiva entre investigador e sujeito investigado, muitas delas, na carona, que o investigador pegava com a professora no retorno para a casa, foram estabelecidas várias estratégias para a atuação sobre o problema. Os dois sujeitos eram dois professores de educação física, duas pessoas que se inquietavam com as questões e temáticas da área, com as demandas referentes à legitimidade e reconhecimento daquela disciplina na escola. Nesse sentido, a pesquisa é formação para o pesquisador e para o sujeito pesquisado. Tal processo de formação era possível por uma

relação de “amizade sem intimidade” entre os dois sujeitos. “Amizade sem intimidade” que nos permitia discutir questões e planejar ações a partir de interesses comuns. Nossa capacidade de agir e de produzir conhecimento estava ampliada não pelo interesse privado pela vida um do outro na intimidade, mas como expressão de um interesse pelos projetos relacionados à educação e a educação física, portanto, um interesse compartilhado publicamente.

Este processo de formação de “mão dupla”, entre professora investigada e investigador professor, produz conhecimento a partir do seu movimento “em meio”, como podemos perceber na fala da professora exposta a seguir, fala que datada no fim do mês de setembro do ano de 2015, período que foi encerrada as atividades de campo da presente investigação:

‘Depois do desenvolvimento do trabalho sobre a África estou perspectivando desenvolver um trabalho sobre a origem das famílias das crianças. Existem muitas famílias que não são naturais de Florianópolis e as crianças trazem alguns aspectos culturais de outras regiões ou estados do Brasil. Acredito que este projeto possa ser interessante para desenvolver um processo de educação para a diferença com as crianças, como fizemos no trabalho sobre a cultura africana’. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2015)

A investigação se finda, mas ainda permanece na vida da instituição e na prática dos professores. Não permanece o saber do investigador, permanece o conhecimento produzido na relação entre pesquisador e sujeito investigado. Nesse sentido, esta pesquisa assume a intersubjetividade como elemento preponderante da objetividade social, não só a intersubjetividade que caracteriza a relação entre os sujeitos investigados e suas práticas, mas a dimensão intersubjetiva localizada entre o pesquisador e o pesquisado. A relação intersubjetiva de “amizade sem intimidade”, ou seja, sem compartilhamento da vida íntima, mas com preocupação com o comum da relação, a qual estrutura a maneira de se movimentar do pesquisador com o campo de pesquisa. Assim, podemos observar que

[...] os enigmas sobre como pensar, como viver, como atuar, como sentir não podem nunca chegar a resolver-se definitivamente, sempre se estão reconstruindo, desde um pensamento que não é substancial, senão que é relacional, relacional com o outro e com os outros, em que o saber sobre a experiência é relação, relato. Por isso não há uma experiência-relato que seja de todo minha, porque todo relato remete a outro relato, a outras experiências. Admitir o não conhecimento é deixar-se estranhar. Quem não se estranha (primeiro momento do pensamento filosófico), quem não se deixa envolver-se pela pergunta, cativar pelo mistério, não aprende. Quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se

explora, não se aventura: não viaja. E avançar desde esta quebra e reconhecer o estranhamento de si mesmo [...] supõe atrever-se a pensar crítica e criticamente a educação como compromisso humano (FERRER CERVERÓ apud CAPARROZ; BRACHT, 2007, p 76).

O princípio de “além de observar e perceber também intervir para compreender” foi uma estratégia por nós mobilizada para produzir conhecimento a partir da intervenção com as crianças. Nesse sentido, produzimos diários de campo, os quais contêm anotações e transcrição de acontecimentos que foram, também, gravados. Desenvolvemos duas entrevistas com a professora investigada, duas entrevistas com duas mães de duas crianças, assim como com a Supervisora Pedagógica e a Diretora. Valemo-nos também de filmagens de atividades organizadas pelos professores e coordenação pedagógica do NEI, tais como teatros e apresentações. Valemo-nos das fichas de matrícula das crianças para elaborar e constituir um mapa sociológico das famílias das crianças que eram assistidas pela instituição. Tais fichas de matrícula, de todas as crianças do NEI, foram digitalizadas e nelas há informações como naturalidade, religião, escolaridade dos pais, etnia e situação socioeconômica.

Organizamos uma pasta de arquivo com imagens das atividades do grupo tanto no período matutino quanto no vespertino, tal pasta no momento de investigação também foi elaborada pela professora. Nela estão anexadas algumas imagens, dois vídeos e um Power Point, os quais foram utilizados como material didático. Existe também uma pasta de documentos com as avaliações das crianças elaboradas pela professora no período do primeiro semestre e outra com os relatórios diários elaborados pela mesma durante o período de desenvolvimento do projeto sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira no Núcleo de Educação Infantil. Estes arquivos somam-se as entrevistas e os diários de campo como fonte de dados produzidos no contexto da investigação no Núcleo de Educação Infantil.

A guisa das últimas considerações metodológicas, gostaríamos que este trabalho “em meio” entre o investigador e a professora culminou na produção de um relato de experiência, divulgado nos Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e pode ser encontrado no “Apêndice A” do estudo de tese. As intervenções pedagógicas com o tema a cultura africana e a cultura afro-brasileira foram construídas conjuntamente pelo investigador e pela professora, a partir de um processo de diálogo e construção de uma proposta pedagógica envolvendo os grupos de crianças de 5 a 6 anos de idade, um atendido no período matutino e outro no período vespertino, os quais são sujeitos também desse processo

investigativo. A organização das intervenções pedagógicas sobre o tema suscitou diferentes formas de intervenção, principalmente, possibilitou a relação entre a prática da educação física (formação inicial do pesquisador) e as intervenções com o grupo em sala. Este trabalho é fruto da relação entre pesquisador e professora pesquisada que não se pretende neutra e isolada, mas sim se estrutura num processo de constante diálogo.

2.3 PRESSUPOSTOS DA RECONSTRUÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

A “reconstrução normativa” da instituição de Educação Infantil do Município de Florianópolis/SC tem por característica elementar a consideração de que as instituições e práticas sociais se apresentam e devem ser analisadas sobre a base de seu desenvolvimento histórico e normativo, nesse sentido, tem por base a investigação de como as instituições encarnam e constituem processos de formação a partir de valores legitimados pela sociedade (HONNETH, 2014). Ao acompanhar esta perspectiva metodológica, a elaboração de uma reconstrução do desenvolvimento histórico da educação infantil como instituição social perspectiva analisar o grau de compreensão da liberdade institucionalizada e o alcance de sua realização.

De maneira consequente, ter em vista a compreensão dos ideais normativos e das práticas próprias da realidade da instituição pode resultar como processos adequados para criticar as práticas existentes e, desta forma, poder avaliar o potencial emancipatório da educação na infância. Este modo de interpretação da produção do conhecimento nos permite elaborar uma análise articulada entre a reconstrução e a crítica social dada no plano de imanência: ao nos localizarmos entre uma perspectiva de reconstrução histórica do desenvolvimento institucional da educação infantil e a reconstrução hermenêutica do contexto dos Núcleos de Educação Infantil, teremos a condição de possibilidade de realizar a crítica de padrões de interação, os quais podem expressar condições irrenunciáveis para a realização da liberdade individual das crianças nesse contexto. Em consonância, tal crítica permite, também, vislumbrar como uma ordem social apela já em seus ideais e normas determinantes para legitimar uma práxis disciplinadora ou repressiva (VOIROL, 2012). A condição de crítica exposta acima, salienta a compreensão das instituições de Educação Infantil no jogo dialético de formação entre natureza e cultura na infância. Como salienta Honneth (2007, p.66): “[...] a

reconstrução normativa deve então significar descobrir na realidade social de uma dada sociedade aqueles ideais normativos que se oferecem como ponto de referência de uma crítica fundamentada, porque incorporam a razão social”.

O mundo da vida, assim como os contextos institucionais, é compreendido por meio de uma estrutura de normas e valores como um sistema de interferências que, de forma implícita ou explícita, orientam as práticas que tem lugar em cada contexto. Em sentido consequente, para Honneth (2007; 2014), estas mesmas práticas, ações e rotinas habituais dos contextos oferecem conteúdos de reconhecimento dos indivíduos como “determinação do lugar”. O exercício da crítica possibilitada pela reconstrução, então, permite tensionar a validade de normas reconstruídas ao passo que analisa a relação conflituosa e de justificação dos indivíduos com tais normas no contexto, no nosso caso as crianças no Núcleo de Educação Infantil. Desta forma, a reconstrução normativa, por nós operada, trata de uma relação entre a constituição de formas historicamente orientadas de promoção da autonomia das crianças e a análise hermenêutica (sociológica) da relação intersubjetiva das crianças no contexto dos Núcleos de Educação Infantil.

A análise a partir da reconstrução histórico-normativa fundamenta-se por uma interpretação de que a reprodução das sociedades e das instituições estão orientadas por ideias e valores de sustentação. Honneth (2014) orienta-se pela compreensão de Parsons (1974) de que os subsistemas culturais das instituições imprimem uma marca de orientação para a ação de seus membros, justamente, vinculadas a expectativas de cumprimentos de papéis, de obrigações implícitas e de ideais adquiridos na socialização. Este sistema de normas e valores estão, assim, incorporados/encarnados na realidade das instituições de Educação Infantil como condição de determinação das crianças em disposições para o assentimento mútuo. Nesse sentido, a intersubjetividade é caracterizada como um processo de desenvolvimento teleológico da promoção da liberdade individual das crianças com a finalidade da cooperação social.

Em sentido correlato, devemos compreender que a pressuposição de um tratamento justo para a criança em seu processo de formação na infância não está descolado de um horizonte do mundo da vida, no qual as instituições se localizam no interior da sociedade. Ao localizar a investigação desse estudo de tese entre a reconstrução histórica e hermenêutica do contexto do

Núcleo de Educação Infantil, significa promover uma crítica entre as idealidades que estruturam os processos de formação das crianças e a efetividade de tais processos. Visto que, as normas e os valores normativos do contexto se convertem em espécie de âncoras de integração social. Como argumenta Honneth (2014), as obrigações de papéis a serem desenvolvidos em cada contexto institucional atentam para a promoção de processos de formação que cuidam para que os indivíduos ali envolvidos reconheçam nas atividades livres de seus parceiros de interação a condição de sua própria liberdade.

Em virtude dessa compreensão, esta estratégia metodológica nos possibilitou analisar a qualidade da perspectiva de formação na infância a partir do desenvolvimento histórico da educação infantil como dimensão da eticidade moderna que atua como promoção de processos de formação para a autonomia das crianças em interposição as dimensões éticas da vida íntima (família; amizade, entre outras) e da vida pública (sociedade civil; mercado; Estado de Direito democrático, entre outras).

Outro passo para fundamentar o nosso operar metodológico, a partir da interpretação elaborada por Honneth (2007; 2014), diz respeito à elucidação da compreensão referente ao conceito de “eticidade” e de “espírito objetivo” hegeliano. De acordo com a interpretação de Honneth (2007; 2014), o conceito de eticidade apresenta uma dimensão normativa, uma vez que, para Hegel, o significado de eticidade diz respeito à interpretação do ético como formas de vida social que encarnem valores que estruturam práticas de formação. A realidade social é compreendida como resultante de processos de formação vinculados a hábitos, tradições e comportamentos, que são responsáveis por produzir uma “segunda natureza” como incorporação da razão socialmente ativa. A eticidade, assim, incorpora uma gama de ações intersubjetivas que expressam reconhecimento e possibilidades de realização individual para os sujeitos.

Se a realização da liberdade individual está ligada à condição da interação, uma vez que os sujeitos somente podem se experienciar como livres em suas limitações em face de outro ser humano, então deve valer para toda esfera da eticidade o fato de ter de residir nas práticas de interação intersubjetiva; aquelas possibilidades de auto realização individual, que essa esfera pôs à disposição, devem ser compostas em certa medida pelas formas de comunicação nas quais os sujeitos podem ver reciprocamente no outro uma condição da sua própria liberdade (HONNETH, 2007, p. 107).

O conceito de eticidade vincula uma concepção de intersubjetividade que compreende formação dos indivíduos entre processos de determinação e de indeterminação situados em uma comunidade. Como destaca Forst (2010), é necessário tomar o conceito de intersubjetividade de certa forma que permita relacionar e vincular a reciprocidade e universalidade experienciada na objetividade da realidade social com uma forma de reconhecimento que não oprima aquelas possibilidade de individuação. A possibilidade de realização da liberdade se ancora na esfera ética, pois a mesma conjuga constitutivamente processos de formação que permitem o desenvolvimento da identidade individual e coletiva dos indivíduos.

As relações de reconhecimento na esfera da eticidade expressam relações socialmente objetivadas entre os sujeitos individuais mediadas pelo contexto intersubjetivo racional das instituições sociais. A liberdade individual depende, assim, de uma racionalidade encarnada na realidade objetiva que articula relações reconhecíveis. Honneth (2007b) destaca, a partir de Hegel, que a autonomia do sujeito está fundada tanto em processos de determinação quanto em formas de indeterminação social dos indivíduos.

A liberdade, portanto, não reside nem na indeterminação nem na determinidade, senão que é ambas [...]. A vontade não está ligada [...] a algo limitado, mas tem que ir mais além, pois a natureza da vontade não é essa unilateralidade e esse estar ligado, senão que a liberdade é querer algo determinado, mas ser consigo mesmo e retornar novamente ao universal (HONNETH, 2007, p. 61).

Honneth (2007) perspectiva fundamentar o conceito de liberdade em Hegel a partir da distinção entre três dimensões distintas da vida social: a esfera “direito abstrato”, a “moralidade” e a esfera da “eticidade”. A ideia de “direito abstrato” é fundamental para que o sujeito mantenha aberta a maior quantidade possível de opções para a ação, entretanto, é também uma instituição intersubjetiva na qual os sujeitos encontram-se apenas incluídos no mínimo de suas personalidades.

[...] O valor do direito formal para Hegel, para formulá-lo paradoxalmente, reside na ideia simples segundo a qual a pessoa é portadora de direitos; pois com isso é dada a chance dos indivíduos de, no interior da esfera ética, manterem aberta uma possibilidade de se retirarem de toda eticidade (HONNETH, 2007, p. 90).

Há de se notar que Honneth interpreta que Hegel não concebeu a concessão de respeito apenas como forma de liberdade de ação irrestrita, mas, sim, que o direito proporciona ao sujeito poder se mobilizar e reagir a uma cultura de eticidade instaurada, com vistas à ampliação. Para Hegel o “direito abstrato” garante não só não fazer aquilo que é proibido em uma determinada realidade, mas proporciona também um conjunto de direitos subjetivos que permitam aos indivíduos uma multiplicidade de opções possíveis de ação. Mesmo compreendendo que essa forma de pensar a autonomia dos sujeitos seja fundamental e elementar para a produção de processos democráticos, a mesma é ainda limitada, pois o sujeito pode se valer da liberdade do outro como meio utilitário para sua própria liberdade. Honneth (2007) argumenta que Hegel, ao perspectivar ampliar e complexificar a ideia de liberdade individual, introduziu um conceito de autonomia moral. A liberdade individual só vale, então, como ação livre a partir do momento que considera o resultado da autodeterminação racional. Em outras palavras, a “moralidade”, produtora da autonomia moral, só se efetiva a partir da avaliação reflexiva a luz de argumentos racionais. É uma relação do indivíduo consigo mesmo na qual o sujeito de fato avalia reflexivamente como deve agir. Honneth (2007, p. 93) argumenta que

[...] nessa esfera está contida aquela atividade de avaliação reflexiva que cada sujeito deve ser capaz de empreender em face de si mesmo caso queira conceber suas atividades e interações como expressão da liberdade; desse modo, pertence às condições de auto-realização individual o direito – entendido aqui num sentido mais amplo – de tornar o consentimento para as práticas sociais dependente do resultado obtido por meio da avaliação feita à luz de argumentos racionais.

De forma mais ampla, a autonomia deve ser pensada também a partir da “moralidade”, pois nela está contida a ideia de que uma ação livre somente resulta do princípio da universalização, ou seja, os sujeitos só são capazes de visualizar sua prática como livre a partir do assentimento mútuo de seus parceiros de interação. Honneth (2007) destaca que pelas formas de liberdade do “direito abstrato” e da “moralidade”, o sujeito chega apenas a estruturar um processo de “ser-consigo-mesmo”, ou seja, pela concessão de direito e por uma atitude reflexiva dos conteúdos dados, o sujeito apenas efetiva um movimento de interiorização das normas e valores e, posteriormente, exteriorização refletida de tais normas. Essa relação é fundamental para a atuação na realidade social; contudo, ela é insuficiente, uma vez que o sujeito não se articula coletivamente na esfera da “eticidade”. Honneth compreende, a partir das análises hegelianas, que o processo completo de liberdade individual

e autonomia só é possível a partir do estabelecimento de relações de “ser-consigo-mesmo-no-outro”. Nesse tipo de relação,

[...] somos efetivamente livres apenas quando sabemos formar nossas inclinações e carências de tal modo que essas sejam orientadas para o universal das relações sociais e cuja realização, por sua vez, possa ser experienciada como expressão da subjetividade irrestrita (HONNETH, 2007, p. 78).

Nesse sentido, a esfera da “eticidade” está relacionada a ideais, normas e valores partilhados em comum por uma determinada coletividade e, para Honneth, essa é uma dimensão da realidade que possibilita o desenvolvimento de três aspectos básicos: processos de formação que se vinculam o reconhecimento intersubjetivo como forma de promover a autorrealização individual. Estes três elementos necessários à produção de ações de liberdade eticamente estruturadas estão de tal forma imbricados que um é possibilitado e desdobra-se pela possibilitação e desdobramento do outro.

Visto as considerações expostas acima, o estudo considera as instituições de educação na infância, Núcleo de Educação Infantil, como lócus sociológicos singulares, uma vez compreendidos como uma realidade objetiva eticamente estruturada por relações em comunidade. Nesse sentido, evidencia-se a importância de considerar as instituições de educação na infância como um contexto de eticidade que é constituída pelas relações intersubjetivas, as quais oferecem condições de possibilidades de instauração de processos de formação de uma “segunda natureza” pela criança a partir da vida em comunidade eticamente estruturada. Como Safatle (2012, p 59) destaca: “[...] trata-se, então, de demonstrar que a perspectiva hegeliana nos traz elaborações importantes a respeito da relação necessária entre reconhecimento da vontade livre e a constituição moderna das instituições”.

Nesse sentido, o estudo de tese defende a ideia de que a relação intersubjetiva na eticidade caracteriza-se por uma relação de reconhecimento, uma vez que para Honneth (2014; 2017) a “experiência do reconhecimento” é elemento fundamental para o processo de formação para a liberdade e socialização do sujeito na vida institucional e no mundo da vida. A vida na eticidade social é, para Honneth (2003; 2007; 2014), compreendida a partir de relações de reconhecimento que estruturam processos de formação para a liberdade, mais ou menos organizados, os quais permitem o desenvolvimento da orientação por princípios com um

critério de sensibilidade moral ao contexto (promovidos pelas relações de aprendizagem na socialização cultural) e a capacidade de formação linguística, potencializadora da formação do sujeito como uma autoridade moral em contextos intersubjetivos (HONNETH, 2007; 2014). A premissa fundamental é a de que, como pressupõe Honneth (2013b), a autonomia e a liberdade dos sujeitos encontram condições de possibilidades de desenvolvimento a partir do estabelecimento de relações de reconhecimento recíproco com um “Outro” (Nós). A realização da liberdade individual está ligada a condição de interação social.

Na teoria da ação hegeliana, um contexto ético que visa o desenvolvimento da liberdade, depende da formação de “costumes” e “hábitos” que expressam por meio de processos de formação as formas de reconhecimento intersubjetivo e as condições de autorrealização do sujeito. Para Honneth (2014), acompanhando a concepção de liberdade hegeliana, as possibilidades de autorrealização individual devem estar compostas por formas de comunicação, nas quais os sujeitos estabeleçam relações de reconhecimento como condição da sua própria liberdade.

Honneth (2010) elabora uma análise do processo de formação do sujeito. O escrito consiste, apoiado em Hegel, em analisar o processo de “passagem do ser natural para o ser intelectual” (von natürlichen zum geistigen Wesen). Tal processo se caracteriza, principalmente, pela constituição de uma autorrelação (Selbstbezüglichkeit) de passagem do puro desejo para uma **autoconsciência da elementar dependência relacional do ser humano**. Para Honneth, esse tipo de experiência possibilita ao sujeito reconhecer-se como diferente dos demais, ao mesmo tempo em que, de maneira correlata, se vê dependente do outro para a constituição de si mesmo. O reconhecimento social articula duas dimensões da formação: um processo de socialização (*Vergesellschaftung*), no qual se aprende a cultura historicamente construída pela humanidade e a estrutura moral das relações; e o processo de individualização, uma vez que apenas na vida coletiva se tem a oportunidade de aumentar suas próprias chances de expressão individuais, de legitimação e de reconhecimento de diferentes facetas da personalidade do sujeito. Desta forma, o reconhecimento articula-se entre processos de inclusão social e de individuação.

[...] Novas partes da personalidade são abertas ao reconhecimento mútuo, então surge a extensão da individualidade social confirmada; ou mais pessoas são incluídas nas relações existentes de reconhecimento, de forma

que o círculo de sujeitos que reconhecem uns aos outros cresce (HONNETH, 2003, p. 186).

Desta forma, existe um nexo entre a experiência intersubjetiva do reconhecimento e a relação do sujeito consigo mesmo. Os indivíduos só se constituem como pessoas a partir da perspectiva de outros sujeitos e, com isso, aprendem a referirem-se a si próprios como seres que possuem determinadas propriedades e capacidades.

A experiência do reconhecimento se mostra importante na compreensão da formação na infância, pois trata da premente e conflituosa experiência intersubjetiva de descentramento da subjetividade e formação para a vida pública que a criança vivencia no processo de maximização da interação social na coletividade das instituições de ensino. A estrutura das relações intersubjetivas depende do tipo de instituição social que elas se dão, uma vez que nas sociedades modernas as pessoas têm de assumir e cumprir diferentes papéis em diferentes domínios da vida, os quais podem entrar em conflito uns com os outros (FORST, 2010).

Desta forma, a potencialidade da Teoria do Reconhecimento honethiana para a compreensão do contexto intersubjetivo do Núcleo de Educação Infantil está alocada na sua capacidade de articular a dimensão individual e social na experiência de formação da criança. O reconhecimento (*Anerkennung*) articula dimensões fundamentais da vida humana em sociedade, tanto no que diz respeito à autorrealização pessoal quanto à sociabilidade, que se perfaz como condição de possibilidade do exercício da autonomia e da liberdade. A tensão estabelecida na experiência da criança ao adentrar uma instituição dissemelhante a família na primeira infância, necessariamente, instaura uma experiência conflituosa de reconhecimento, caracterizada pela ruptura, pela continuidade e pela ampliação de valores éticos e morais.

Desta forma, a seguir fundamentaremos nossa proposta teórico-metodológica com base no conceito de reconhecimento social. Num primeiro momento, discutiremos a dimensão relacional do reconhecimento, a partir da ideia de passagem “do desejo para o reconhecimento” a partir da análise do processo de formação da autoconsciência hegeliana na Fenomenologia do Espírito (HEGEL, 1992). Tal discussão poderá nos oferecer ferramentas para compreender os processos de formação na infância. Já num segundo momento, tematizaremos os pressupostos da teoria da ação hegeliana, uma vez que a ideia do entrelaçamento do reconhecimento, autorrealização e processos de formação possibilitará

formular estratégias metodológicas para a investigação do processo de socialização na infância.

2.4. DO DESEJO AO RECONHECIMENTO: A FORMAÇÃO INTERSUBJETIVA DA AUTOCONSCIÊNCIA HUMANA EM HEGEL

[*Das Selbstbewusstsein*] A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido. O conceito dessa sua unidade em sua duplicação, [ou] da infinitude que se realiza na consciência-de-si, é um entrelaçamento multilateral e polissêmico. Assim seus momentos devem, de uma parte, ser mantidos rigorosamente separados, e de outra parte, nessa diferença, devem ser tomados ao mesmo tempo como não-diferentes, ou seja, devem sempre ser tomados e reconhecidos em sua significação oposta (HEGEL, 1992, p. 178).

O movimento de formação da autoconsciência para Hegel, na dialética instaurada entre o particular e o universal, depende da experiência intersubjetiva do reconhecimento para o desenvolvimento da subjetividade autônoma. Como podemos de antemão analisar a passagem descrita acima, a autoconsciência dos sujeitos é formada pelo movimento do reconhecimento e, nessa experiência, o sujeito reconhece a si mesmo apenas no Outro. A formação da autoconsciência para Hegel depende das relações de reconhecimento recíproco entre os sujeitos.

Axel Honneth (2010), em leitura da “Fenomenologia do Espírito” hegeliana, caracteriza a formação da autoconsciência como um processo que vai desde o “desejo” ao “reconhecimento” (*Von der Begierde zur Anerkennung*), como um fundamento ontológico do agir social. O reconhecimento (*Anerkennung*) caracteriza-se como uma experiência intersubjetiva de limitação recíproca dos próprios desejos egocêntricos, um processo de autonegação, fundamental para a formação da autoconsciência e a tomada de perspectiva do outro. Em Hegel, esse movimento entre o particular e o universal é característico do processo de formação da autoconsciência, pois na transição do “desejo” para o “reconhecimento”, a individualidade natural e a arbitrariedade das carências engajariam os sujeitos a estabelecerem relações com outrem a fim de alcançarem seus interesses egocêntricos, o que daria a subjetividade particular uma cultura necessária ao processo de descentramento do sujeito.

Honneth (2010) destaca que Hegel pretendia demonstrar um fato transcendental que se localizaria como pré-requisito da sociabilidade humana, o qual seja a ideia de que um sujeito só pode alcançar a consciência de seu próprio “eu” (*Selbst*) a partir da experiência de reconhecimento com outro sujeito. A tese hegeliana de que a consciência-de-si (*Selbstbewußtsein*) necessita do reconhecimento de um outro. O indivíduo emerge da auto referencialidade do mero desejo para tornar-se consciente de sua dependência de seus parceiros humanos. Como afirma Safatle (2012, p. 23):

[...] a consciência-de-si hegeliana não é um conceito mentalista próprio a reflexividade de uma subjetividade autossuficiente que se delimita em relação a algo que lhe é exterior. Na verdade, consciência-de-si é, para Hegel, um conceito relacional que visa descrever certos modos de imbricação entre o sujeito e outro que têm valor constitutivo para experiência de si mesmo.

O processo de transição do desejo ao reconhecimento necessário a formação da autoconsciência é caracterizado por Hegel por três etapas complementares. Na primeira fase da formação da autoconsciência, o sujeito estabelece uma relação de observação passiva e contemplativa dos objetos do mundo. Charles Taylor (2014) destaca que o curso do desenvolvimento do espírito (*Geist*) tem um estado inicial caracterizado pela consciência comum das coisas (*das natürliche Bewußtsein*). Deste modo, o sujeito toma consciência de que a realidade é conteúdo de seus estados mentais. No entanto, esta etapa não é suficiente para assegurar a capacidade sintetizadora e determinadora do mundo. Se observarmos o § 166 da Fenomenologia do Espírito (1992, p. 119) - “[in den] nos modos precedentes da certeza, o verdadeiro é para algo outro que ela mesma. Mas o conceito desse verdadeiro desvanece na experiência [que a consciência faz dele]” – podemos perceber que Hegel elucida que nessa etapa inicial da formação da autoconsciência o sujeito não tem ainda a experiência necessária para compreender seu próprio papel ativo como produtor da realidade social e, conseqüentemente, não percebe o elemento de autoengano presente nas suas formas de percepção da realidade, “o ser-em-si” e o “ser-para-um-outro” são o mesmo nesse momento.

Honneth (2010) destaca que Hegel vá se valer da ideia de “desejo” para caracterizar uma segunda etapa do processo de formação da autoconsciência. O “desejo” é um termo que se refere a uma atividade corpórea, não mental, visto que a consciência-de-si hegeliana é um conceito relacional e não mentalista. Anteriormente, o sujeito concebia o seu “eu” de acordo com a imagem construída pela sua observação passiva das suas atividades mentais e, nesse

sentido, seu “eu” situava-se como uma subjetividade sem mundo, um “eu” não situado e não-corporal. Hegel inclui a ideia de “vida” para elucidar o processo no qual o sujeito passa a interpretar o mundo como sendo dependente de sua própria cognição. “Vida” é um ato de reflexão do sujeito e o começo do desenvolvimento da autoconsciência. O sujeito aprende que seu “eu” não é uma consciência seletiva e não situada, mas que se relaciona com a realidade orgânica da práxis ativa – o sujeito não pode se comportar como autorreprodutor num mundo completo de vivacidade. Honneth (2010) destaca que na atitude de "desejo", o indivíduo se assegura por si mesmo como uma consciência viva e compreende assim a sua vivacidade na vivacidade do mundo. Embora compartilhe as características da vida com toda a realidade, ainda assim é superior à realidade, na medida em que a mesma ainda permanece dependente dele como consciência. O desejo é, portanto, uma forma corpórea de expressão em que o sujeito se assegura de que ele, como consciência, possui traços vivos e naturais. A confirmação dos desejos permite ao sujeito experimentar-se como parte da natureza e com a capacidade de fazer diferenciações e reflexões sobre a vida em virtude da sua consciência.

Na postura do “desejo”, o sujeito se vê numa posição excêntrica e superior ao resto da natureza e o modo de expressar sua superioridade se dá através do consumo de objetos da natureza. Entretanto, nessa experiência de consumo dos objetos em busca de sua própria satisfação, o sujeito torna-se consciente de que o objeto tem sua própria independência. Tal percepção funciona como um elemento de autoengano do sujeito, uma vez que o objeto permanece independente dos seus atos de consumo. O sujeito engana a si mesmo, pois opera com uma falsa concepção sobre sua relação com o mundo. Na relação com os objetos do mundo o sujeito passa a compreender que a realidade se apresenta para ele independente da existência dos seres individuais e o mundo continua a existir mesmo depois dos atos de consumo dos objetos no processo de satisfação dos desejos. Os objetos da natureza mantêm sua independência.

Honneth (2010) elucidada que para Hegel a insuficiência da experiência do “desejo” é dupla. Primeiramente, o consumo dos objetos leva o sujeito a uma ilusão de onipotência, pois o mesmo acredita que toda a realidade é apenas produto da sua atividade consciente e individual. E, conseqüentemente, isso impede que o sujeito se reconheça como pertencente ao gênero humano. O fracasso da experiência do “desejo”, fundamentalmente proporcionada pela independência do objeto, permite ao sujeito efetuar uma negação dentro de si (*um ihm*).

No entanto, para que o sujeito se compreenda como participante do gênero humano, o mesmo necessita de um outro sujeito que realiza a mesma negação dentro de si mesmo. Para Hegel existe uma necessidade ontológica de que o sujeito encontre na realidade um Outro que execute a mesma negação sobre ele e sobre si mesmo. Tal experiência só pode ser concretizada no encontro com outro sujeito, pois o único “objeto” capaz de realizar uma negação sobre o outro e sobre si mesmo é uma segunda consciência.

O encontro com o outro determina o processo de autonegação, um descentramento, pois na presença de um segundo sujeito, a experiência intersubjetiva permite confrontar um elemento da realidade que pode transformar o estado que se encontra o sujeito. Para Hegel este encontro é estritamente recíproco, visto que os dois sujeitos devem realizar uma autonegação. Conseqüentemente, é aberto um campo de ação no sentido de que ambos os sujeitos são, necessariamente, obrigados a restringir seus interesses egoístas. Honneth (2010) interpreta que Hegel considerava que a autoconsciência só poderia ser alcançada a partir de uma experiência que já possui um conteúdo moral elementar. Entretanto, na experiência intersubjetiva os sujeitos não limitam seus próprios desejos egocêntricos por meio de uma decisão livre, o ato de descentramento acontece quase como um reflexo da percepção do outro.

A atividade negativa exercida entre os dois sujeitos lhes permitem se compreenderem como um ser racional e construtor de realidade. Com isso, a percepção de que a atividade criadora de realidade não é uma particularidade de si mesmo, mas uma propriedade dos seres humanos em geral. No entanto, é importante ressaltar que a consumação do processo de formação da autoconsciência não pressupõe uma razão do mundo compartilhada, mas devido à reciprocidade moral, o sujeito é capaz de compreender-se como um membro vivo do gênero humano. A experiência do reconhecimento é, desta forma, uma limitação recíproca dos próprios desejos egocêntricos em função da relação com o outro.

Robert Sinnerbrink (2004) destaca que o sentido ontológico do reconhecimento é uma pré-condição para o desenvolvimento da subjetividade autônoma, pois a consciência de si existe apenas como reconhecida, ela existe para si e para o outro. Como analisamos anteriormente, o conceito (*Begriff*) de autoconsciência hegeliano entrelaça aspectos universais, individuais e particulares a partir de três momentos: a universalidade abstrata, a particularidade do desejo e

o momento intersubjetivo da autoconsciência (reconhecimento). No processo de formação, principalmente na primeira infância, o sujeito, primeiramente, tem a experiência do “eu” puro e indiferenciado, como tal se mostra como o primeiro objeto imediato para si. Nessa “universalidade abstrata”, o “eu” presume ser universal, mas tal universalidade não inclui a diferença, a alteridade e a relação com outro. O segundo momento, o do consumo dos objetos do mundo, é impulsionado pela postura de “desejo” (*Begierde*). A satisfação do desejo funciona como elemento de autoengano do sujeito, visto que no consumo dos objetos o sujeito se depara com o reflexo da autoconsciência em si mesmo e, assim, a certeza do “desejo” se torna verdade. Entretanto, no momento intersubjetivo da autoconsciência, na experiência do reconhecimento (*Anerkennung*), a verdade confirmada na satisfação do desejo é posta a prova por conta do encontro com outra autoconsciência. Para Hegel, existe uma dupla reflexão nesse momento e um movimento de duplicação (*Vordopplung*) da autoconsciência. Num primeiro momento, o sujeito identifica-se com outra autoconsciência e vê afirmado no outro seu próprio ponto de vista. Esse momento de identificação permite com que o sujeito reconheça também a particularidade do ponto de vista do outro, é um movimento ambíguo. Como Sinnerbrink (2004) destaca, no momento intersubjetivo da autoconsciência a identidade original do “eu” é ampliada e enriquecida pelo reconhecimento do outro e, conseqüentemente, ocorre uma libertação mútua, a qual permite que cada participante vá livre. O reconhecimento hegeliano preserva o outro, reconhece a diferença e a alteridade e, de maneira correlata, liberta os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, as chances de individuação dos sujeitos são acrescidas devido à capacidade de universalização das próprias orientações.

O conflito mostra-se como importante para o processo intersubjetivo do reconhecimento (HONNETH, 2003), pois os conflitantes são levados a perceber que seus pontos de vista sobre o mundo não são absolutos. Para Reeding (1996), o reconhecimento implica tomar o outro como um ser linguístico e intencional e o telos dessa experiência é a libertação mútua, o reconhecimento da diferença.

Como discutimos anteriormente sobre a formação e autoconsciência, na experiência do reconhecimento os sujeitos movidos pelo desejo entram em confronto com um parceiro de interação, ao intentar sobrepor suas intencionalidades em relação ao outro. Este processo apresenta tanto relações de determinação quanto de indeterminação, a autoconsciência se

“identifica” com o outro, mas ao mesmo tempo recusa reconhecer o outro como ser intencional, pois percebe no outro apenas o reflexo de sua intencionalidade. Ao passo que a relação se desdobra, os sujeitos conflitantes intentam sobrepor o outro para afirmar sua independência, mas, segundo Hegel (1992), nessa relação o sujeito também sobrepõe ao seu próprio “eu”, uma vez que há um processo de identificação com a qualidade intencional e linguística do outro. Esse encontro de autoconsciências permite a duplicação das mesmas e, desta forma, o sujeito reconhece seu próprio ponto de vista no ponto de vista do outro. Desta forma, reconhece o outro como sujeito independente.

Para Sinnerbrink (2004) a eidética do reconhecimento consiste num primeiro momento a partir da “universalidade paroquial abstrata”, na qual o sujeito presume que sua consciência seja universal, excluindo toda diferença e alteridade. Em consequência de tal postura, ocorre uma oposição de particularidades que permite o reconhecimento de que o seu “eu” não é universal. Angaria-se o reconhecimento de si mesmo como um ser particular oposto a outro particular. Por meio de tal desdobramento, o sujeito vivencia a “universalidade mediada” ou o “concreto emergente”, que funciona como um retorno ao “eu”, possibilitador da ampliação de uma identidade original e do enriquecimento da própria vida por meio do reconhecimento do outro. Como defende Hegel, “o sujeito se reconhece reconhecendo mutuamente o outro”. Reconhecimento é, assim, entendido como uma relação entre processos de determinação e de indeterminação. A experiência do reconhecimento preserva o outro e possibilita reconhecer as diferenças e a alteridade do outro, nesse sentido, um movimento de libertação mútua. Em sentido complementar, os sujeitos percebem que seus pontos subjetivos e seus desejos em relação à vida não são absolutos e reconhecem que o mundo é habitado com o outro.

Visto a discussão anterior e antes de dar o próximo passo, no sentido de discutir a teoria da ação hegeliana se faz necessário elaborar uma análise sobre o que venha a ser reconhecimento (*Anerkennung*) a partir de sua expressão em alemão, visto as diferenças fundamentais que podem ocorrer em equívocos na interpretação tanto nas línguas latinas quanto na língua inglesa. Honneth (2006, p. 134) destaca que em alemão *Anerkennung* “*como tal deve ser compreendido ante todo la afirmación de las cualidades positivas de sujetos o grupos, sin que haya que excluir por ello que se pueda establecer una vinculación sistemática con los otros significados*”. Entretanto, em línguas latinas, como em português, o termo reconhecimento pode expressar significados distintos daquele encontrado na língua alemã. Reconhecimento

parece expressar também para nós uma ação de “identificar”, de “confessar” e de “admitir”, além de do verbo “reconhecer” em português poder apresentar uma semântica referente a conhecer novamente. Entretanto, reconhecimento significa conhecer junto ao outro na língua alemã. De acordo com a interpretação hegeliana do reconhecimento (*Anerkennung*). Na experiência intersubjetiva de reconhecer e ser reconhecido, os sujeitos se relacionam uns com os outros de tal forma que podem perceber o parceiro de interação como contraparte de si mesmo. Para Hegel, o reconhecimento é uma categoria chave para sua ideia de liberdade, certo tipo de relação intersubjetiva na qual o sujeito pode perceber o outro como condição da sua própria liberdade. A liberdade não pode ser assim considerada como uma experiência subjetiva, mas, no encontro com o outro, abre-se a possibilidade de reconhecer práticas, nas quais ambos os sujeitos podem perceber o outro como uma contraparte de si mesmo. O reconhecimento, nesse sentido, não pode realizar-se por meio de declarações simbólicas, visto que o ato do reconhecimento corresponde a modos de comportamento intersubjetivo de percepção do outro como condição da sua própria liberdade.

Acto de reconocimiento representa un fenómeno distintivo en el mundo social, el cual por este motivo no cabe ser comprendido como producto derivado de una acción orientada en otra dirección, sino que se debe concebir como expresión de la intención independiente; ya sea en gestos, actos de habla o medidas institucionales, sólo nos las habemos en tales manifestaciones o medidas con un caso de reconocimiento cuando su propósito primario de alguna manera está dirigido positivamente a la existencia de otra persona o grupo (HONNETH, 2013b, p. 134).

É importante salientar que o reconhecimento não pressupõe certo tipo de “reciprocidade tranquila e harmônica”, de maneira contrária, o processo de formação da autoconsciência configura-se como uma experiência conflituosa, na qual cada parte envolvida se percebe a partir de intencionalidades distintas e, com isso, como sujeito particular. A luta por reconhecimento, engendrada a partir do conflito entre dois sujeitos que disputam visões de mundo e intencionalidades distintas (pluralidade dos pontos de vista), num primeiro momento pode ser percebida com um problema relacional prático, mas configura-se como uma experiência de tomada de perspectiva da sua própria visão de mundo e, conseqüentemente, compreende-se que tal perspectiva própria precisa ser ampliada para considerar e possibilitar que ambas as partes, já de forma contextualizada, persigam seus interesses (HABERMAS, 2014).

O reconhecimento pressupõe a existência de um mundo comum eticamente estruturado (contextos de eticidade), ou seja, a esfera social de onde um interesse pela emancipação pode estar arraigado. Para Hegel, a realidade intramundana contém “práticas”, “costumes” e “hábitos” vinculadores de potenciais de emancipação, de liberdade. Ou seja, na realidade objetiva é possível investigar a natureza e a possibilidade da liberdade. O reconhecimento, desta forma, pressupõe um sentido normativo como objetivação entre sujeitos, mediado pelos contextos intersubjetivos das sociedades modernas.

O sentido ontológico do reconhecimento pressuposto pela análise do processo de formação da autoconsciência, processo de duplicação da autoconsciência, permite compreendemos que há um momento de identificação, que abre a possibilidade de indeterminação, entre os sujeitos que conflituam a partir das demandas advindas do desejo, uma vez que se reconhecem mutuamente como seres intencionais e linguísticos. Entretanto há ainda um sentido normativo do reconhecimento, que diz respeito a relações entre os sujeitos socialmente objetivadas pelo contexto intersubjetivo de instituições sociais. Nas palavras de Hegel, o contexto das instituições sociais é estruturado por um espírito objetivo, o qual configura um contexto de eticidade.

Autonomia e reconhecimento aparecem, na Teoria do Reconhecimento, como conceitos interdependentes para o processo de formação para a liberdade dos sujeitos. O potencial da teoria honnethiana está na incorporação da dimensão da eticidade dos sujeitos para a afirmação de processos promovedores de autonomia/liberdade, nesse sentido, seria importante para a educação (re)pensar o conceito de autonomia na infância em diálogo com o reconhecimento, valorizando os contextos intersubjetivos eticamente estruturados.

Na experiência infantil está colocada a produção de práticas de reconhecimento, as quais, conseqüentemente, poderão possibilitar a consolidação de relações socialmente relevantes no quadro de normatividade social. Uma vez que colocar-se na perspectiva de uma segunda pessoa exige o avanço de uma forma de reconhecimento que não pode aprender-se completamente em conceitos cognitivos ou epistêmicos, porque, para Honneth (2007), sempre contêm um momento de abertura, entrega ou amor involuntário. Seria, nesse caso, um desafio para o campo da educação compreender como a abertura a um maior número de perspectivas está condicionada a condição não epistêmica de abertura emocional ou identificação. Como Honneth argumenta, Adorno já apontava, em “Mínima Moralia” (1993), que a exatidão de

nosso conhecimento estava relacionada à quantia de reconhecimento emocional da aceitação da validade de outras perspectivas e da maior quantidade delas.

Uma alternativa que conjugaria tais compreensões sobre autonomia do sujeito, para Honneth (2013b), deve conjecturar-se a partir da teoria da intersubjetividade, pois no conceito intersubjetivista de sujeito tanto à linguagem quanto as dimensões descentradoras do inconsciente são percebidas como condições estruturais e constitutivas da individuação do sujeito.

Ao considerar a condição de interposição entre vida privada da família e vida pública e plural das instituições de educação infantil, o debate referente às experiências de reconhecimento poderá nos oferecer uma compreensão intersubjetiva dos processos de constituição do sujeito, a partir dos processos de formação na infância. Nesse sentido, a presente investigação orienta-se metodologicamente a partir da Teoria de Reconhecimento, principalmente dos trabalhos de Axel Honneth, no sentido oferecer uma interpretação do processo de socialização na infância por meio das relações intersubjetivas de reconhecimento social. A ênfase não se alocaria nos processos de formação do *self*, mas sim na gramática intersubjetiva das relações sociais (reconhecer e ser reconhecido).

Nesse sentido, a reconstrução histórico-normativa e hermenêutico-normativa da Instituição da Instituição de Educação Infantil, que segue respectivamente no capítulo 3 e no capítulo 4 deste estudo de tese não tem o interesse em explicar a gênese da existência de obrigações intersubjetivas como condição quase natural do processo de socialização humana na infância, mas sim nos propor a compreender como a gramática das relações intersubjetivas do contexto de eticidade do Núcleo de Educação Infantil do Município de Florianópolis/SC constituem mecanismos de formação em comunidade que transformam e ampliam a experiência de vida social das crianças em relação ao ambiente familiar, por via de relações mais abarcadoras e complexas de interação social. As estruturas normativas das relações intersubjetivas de socialização da criança nesse espaço institucional expressam a dialética entre socialização e individuação, visto seu potencial da condição de possibilidade de um crescimento de vínculos comunitários em consonância com o aumento da liberdade individual das crianças.

3 RECONSTRUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

A reconstrução histórico-normativa da função social da educação infantil, fundamentalmente, realizar-se-á em virtude da interpretação sociológica dos eventos históricos que constituíram a relação entre perspectivas jurídico-morais e os ideários de educação para a infância, os quais, ao longo do século passado conformaram a relação entre família e Estado por via das perspectivas de educação institucionalizada das crianças. Ao investigar a pressuposição da função social da educação infantil como “complementar da ação da família e da comunidade” contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), analisamos a noção de complementariedade como anomia sociológica em relação ao papel social da Educação Infantil na sociedade hodierna. Também, destacaremos que a condição institucional da Educação Infantil, a partir do desdobramento histórico do desenvolvimento do atendimento a criança nos Núcleos de Educação Infantil (NEI) no Município de Florianópolis-SC, configura uma dimensão da eticidade moderna que interpõe as ações da família e da sociedade e, portanto, não meramente as complementa. Justamente, tal interpretação tem seu fundamento na história da inclusão paulatina de elementos educacionais como desdobramentos da promoção de processos que perspectivam a formação para a autonomia nos projetos orientadores e nas ações das Instituições de Educação Infantil. Desta forma, entre uma perspectiva do cuidado, característico da creche, e a preparação para a educação básica, noção orientadora da pré-escola, há a inclusão de práticas educacionais sistematizadas que almejam a formação para a liberdade individual das crianças.

Ver-se-á na reconstrução normativa, via interpretação do processo civilizatório brasileiro, que o interesse jurídico-moral do Estado em relação à educação na infância funciona como um ideal de proteção moral da criança por meio da formação em instituições sociais. Em virtude da análise diagnóstica dos juristas, dos médicos e dos filantropos referente ao problema da formação moral das crianças devido ao baixo capital cultural da família, bem como, pelo risco da imoralidade da rua. Nas primeiras décadas do século XX se encontra no Brasil a formulação do “Novo Direito” (RIZZINI, 2008), responsável por estabelecer a primeira relação institucional entre família e Estado perpassada pelo tema da educação na pequena infância, assim, prefigura-se naquele cenário um ideal de justiça que intenta salvaguardar o

direito do Estado em tutelar à criança no caso de displicência moral familiar. O “Novo Direito” permitiu também perspectivar o estabelecimento de instituições que eduquem moralmente as crianças, como por exemplo, as creches. Desta forma, quando em 1976 a educação na infância é institucionalizada pelo Projeto dos Núcleos de Educação Infantil no Município de Florianópolis proposto pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (FLORIANÓPOLIS, 1976), está exposto o objetivo de intervenção sobre a “privação cultural” que as crianças estão submetidas (principalmente as mais carentes) no âmbito familiar e na comunidade em que vivem. A fundação dos Núcleos de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 1976) é expressão de um processo histórico que fundiu a perspectivas de cuidado da creche e de educação sistematizados da pré-escola, aspecto fundamental para o engendramento da condição de possibilidade do reconhecimento da educação infantil como uma dimensão da eticidade social caracterizada pela interposição entre a formação das crianças na família e na sociedade (Tópico 2.1). Como desdobramento histórico dessa perspectiva inicial, o progressivo processo de inclusão de perspectivas de formação para a autonomia da criança em instituições formais de educação esteve fortemente condicionado pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar nas últimas duas décadas do século passado. Tal processo de redemocratização que, via constituição de uma série de leis⁷, reconhece a educação infantil como etapa fundamental de formação do indivíduo republicano e democrático. Esse fator histórico corrobora para o nascimento de um pensamento que perspectiva um tipo de educação específica para a infância, “uma pedagogia da infância”⁸, que intenta democratizar as ações de formação nas instituições de educação infantil (Tópico 2.2).

3.1 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E FAMÍLIA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO MORAL NA INFÂNCIA

A análise da história social da criança e da família elaborada por Philippe Ariès (1978) contém a tese de que na modernidade as relações entre as crianças e adultos transmuta-se das práticas

⁷ Fundamentalmente, pela compreensão da criança como portadora de “direito a educação” (BRASIL, 1998) e como “sujeito de direitos” (LDB, 1996).

⁸ A atual professora e pesquisadora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Eloisa Rocha, em sua pesquisa de doutoramento (ROCHA, 1999) anuncia a necessidade da constituição de uma pedagogia própria para a infância, fundamentalmente, pela necessidade de reconhecer “a criança como sujeito de direito” e, em consequência, romper com o caráter disciplinar da forma escolar de organização do ensino.

caracterizadas pela aprendizagem para a educação. A formação das crianças, anteriormente apenas compreendida como um processo intersubjetivo de aprendizagem na relação com os adultos mediada pelo trabalho, passa a ter incluída uma forma de educação escolar institucionalizada, devido às mudanças estruturais das sociedades no fim do século XVIII⁹. A instituição escolar ascende socialmente como uma espécie de quarentena, que objetiva a moralização dos homens, tão perspectivada pelas leis do Estado e a norma religiosa (ARIÈS, 1978). Será por esse viés que a educação institucionalizada apresenta-se-á como condição necessária para a formação para a vida pública e social da “nova” condição anímica das cidades (SIMMEL, 2005) e da vida republicana.

Ariès (1978) destaca que a característica de “recolhimento” da criança e defesa contra as barbáries do mundo também são engendradas pela família, visto que a partir do fim do século XVII, a mesma constitui-se por meio da função afetiva e do cuidado com a criança. Ariès entende que nas sociedades tradicionais a socialização não estava exclusivamente possibilitada pelo controle da família, mas se caracterizava pelos processos de aprendizagem instituídos na vivência das crianças com os adultos, fundamentalmente, na realização dos fazeres para a manutenção da vida familiar, tais como trabalho e ajuda nas tarefas domésticas. Entretanto, com o advento das instituições escolares no século XVII e XVIII até a condição hodierna, a educação passa fundamentalmente a ser perspectivada como uma instância de formação que atue como proteção social contra a imoralidade advinda da constituição familiar em contextos que sofrem de privação cultural. Desta forma, a instituição escolar tem sua gênese em dois sentidos complementares: ao mesmo tempo em que se perspectiva o “ensino” para as novas gerações com a intenção de preparar as crianças para a vida no mundo público, correlativamente, também a separação das crianças do âmbito familiar das sociedades tradicionais atrela-se a um projeto de “moralização” dos homens (ARIÈS, 1978). A educação escolarizada das crianças perspectivava oferecer uma proteção moral à infância e salvaguardar a sociedade. A retirada das crianças do universo familiar para a educação em instituições formais e a inclusão de um sentimento novo da família (sentimento de afeição), permitiram a condição de existência de uma preocupação maior e uma responsabilidade com a educação das crianças.

⁹ Habermas em “Mudança Estrutural da Esfera Pública” (2014), ao investigar a origem e função do modelo liberal de esfera pública burguesa, destaca que o nascimento da esfera pública ocasionou a distinção entre público e privado. Fator que Ariès (1978) considera como fundamental para a constituição do “sentimento de infância”.

As mudanças estruturais que ocorrem no desenvolvimento histórico da educação na Modernidade, como caracteriza Ariès (1978), predominantemente, vinculam-se a supressão da educação assegurada pela aprendizagem na Idade Média para a constituição de processos formais de educação nas instituições escolares. A instituição escolar ascende socialmente em culminância com as mudanças estruturais e axiológicas da vida íntima na família. As mudanças na nova organização privada da vida familiar, tais como o distanciamento de ambientes públicos como praças e ruas para o recolhimento no interior do lar. Conseqüentemente, um novo “sentimento de infância”, estrutura ideários morais de proteção à criança que determinam diretamente a consecução de projetos de institucionalização formal de educação para este público específico.

Na sociedade brasileira o “sentimento de infância” tem sua constituição atrelada ao projeto civilizatório de nação na passagem do Império (1822-1889) para a República (1989), principalmente dos anos de 1822 até o ano de 1927, data da criação do Código dos Menores (RIZZINI, 2011). Os discursos médico-higienista e jurídico-moral constituem as bases para a elaboração de um pensamento educacional destinado à infância. O advento das cidades na República, promotora de uma massa ociosa, e a instituição do “Novo Direito” (RIZZINI, 2011), em reação a massificação social e ao crime, demarcam a necessidade de atuação do Estado no combate à infância “moralmente abandonada”, uma vez que o diagnóstico do problema social na infância apresenta-se, como um déficit educacional da formação na família e o perigo latente da formação imoral na rua.

A relação de intervenção do Estado tem em vista no começo do século XX complementar o déficit de formação moral da vida familiar, fundamentalmente das famílias carentes. Como salienta Rizzini (2011), o século XX é marcado pelo desenvolvimento de políticas jurídico-assistenciais que perspectivam a educação das crianças como parte do projeto de civilização brasileiro. Este projeto de nação civilizada interessava-se pela infância em dois sentidos: o primeiro deles atrela-se a promoção da saúde e, em outro aspecto correlato, a formação moral das crianças. Rizzini (2011) argumenta que o pensamento médico-higienista oferece as bases para engendrar uma política social constituída pelo aparato jurídico-assistencial. Em relação à infância, o movimento higienista “[...] viria a contribuir de forma decisiva no sentido de abrir

caminho para outro movimento – o jurídico – assumisse papel protagônico junto à família” (RIZZINI, 2011, p. 105).

O aparato jurídico-assistencial, vinculado ao projeto de civilização brasileiro, promoverá uma série de formulações por meio do “Novo Direito”, as quais compreenderão o direito à educação como uma perspectiva de justiça social para as crianças. Necessariamente, as crianças deveriam contar com a assistência social no sentido de serem protegidas pelo “imoralismo” presente na rua e, ao mesmo tempo, tal proteção da criança visava salvaguardar a sociedade dos males gerados por uma formação imoral na infância, que poderia acarretar em problemas sociais – expressos em figuras imorais do malandro, do ocioso, do capoeira, do criminoso, do jogador, etc. Desde a constituição de instituições de “recolhimento das crianças”, Casa do Expostos (RIZZINI, 2011), até o ideário filantrópico da creche existe um diagnóstico social da necessidade de estabelecimento de processos de educação institucionalizados com o fim de interpor a “privação cultural e moral” que estão expostas as crianças em seus âmbitos da vida (família e rua). Nesse sentido, ideário educacional jurídico-assistencial promulgará as primeiras relações entre Estado e família na arte do governo destinado a infância a fim de atuar em contraponto ao diagnóstico da “má” formação moral da criança.

A relação entre Estado e família no começo do século expressa a consideração de que haveria a necessidade da educação fundada tanto na família quanto em instituições formais da modernidade. Em consequência, como veremos a seguir pelas formulações do “Novo Direito” e sua influência para a constituição dos Núcleos de Educação Infantil no Município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1976), o Estado assume o papel de autoridade moral na educação das crianças. A relação entre Estado e família transpassada pelo tema da educação na infância ascende socialmente de forma conflituosa e, nesse sentido, a formação oferecida por instituições sociais localizam-se em oposição àquela formação desenvolvida no âmbito familiar. Como podemos observar nessa passagem na qual Rizzini (2008, p. 121) faz uma observação sobre o jurista brasileiro Evaristo de Moraes, em referência a infância moralmente abandonada:

Sobre o abandono moral é que se deseja intervir. Retirar da família os filhos a que ela não se submetiam. Mas como mudar a tradição tão sagrada quanto antiga, a da autoridade do pai? A estratégia consistia em mudar a mentalidade; mostrar que a família era passível de punição e que, ao cometer

atrocidades contra as crianças, comprometia a moralidade de seus filhos e, conseqüentemente, o futuro do país. Portanto, o filho não era propriedade exclusiva da família; a paternidade era um direito que poderia ser suspenso ou cassado.

A tendência alocava-se na elaboração de uma legislação específica que possibilitasse a tutela do Estado sobre a criança, o Pátrio Poder (RIZZINI, 2011). No discurso jurista vinculava-se um aspecto duplo de proteção, ao diagnosticar o aumento da criminalidade social, as crianças deveriam ser protegidas do mal da sociedade. O argumento dos juristas apontava a família como origem do problema moral e, em consequência, deveria indicar, por meio das práticas de assistência, agora juridicamente fundamentadas, a solução para a prevenção social por meio da constituição de intuições de educação das crianças. Rizzini (2008; 2011) destaca que os objetivos dos juristas eram expressos nas seguintes asserções: “Salvar as crianças – eis o lema!” e “Só a criança pode salvar o homem do nosso século”. O “Novo Direito” abre a condição de possibilidade do Estado tutelar a formação das crianças e por em cheque a autoridade paterna. Esta nova perspectiva tem expressão materializada no Código de Menores de 1927 (RIZZINI, 2011), que rompeu com a lei penal do Império, a qual atuava a partir de punições para menores de quatorze anos considerados “delinquentes” para, nesse momento, perspectivar a educação como mecanismo de “salvar” as crianças incluídas, agora, no projeto de civilização da nação. Rizzini destaca que a primeira metade do século XX é marcada pelo investimento na formação educacional da criança, pois a infância era vista como a fase ideal para moldar os indivíduos. A pesquisadora acompanha as etapas de constituição do Código de Menores de 1927 e destaca que o projeto vinculava reflexões sobre a suspensão, destituição e restituição do Pátrio Poder “que vão desde o cometimento de crime por parte do pai ou da mãe (inclusive poligamia ou abandono dos filhos), até situações que comprometam a saúde e a moralidade dos filhos” (RIZZINI, 2011, p. 124-125). Tal projeto materializa, para a autora, uma intervenção mais sistemática no processo de educação das crianças, anteriormente restrito ao âmbito familiar, e a terminologia expressa não mais o “pai” ou tutor, agora inclui “pai, mãe, filhos e relações familiares”. Há, nesse sentido, uma compreensão mais alargada da vida familiar e, portanto, uma denúncia do problema moral encontrar-se nesse âmbito. Conseqüentemente, o projeto “propõe a criação de creches, dispensários, asilos, ‘estabelecimentos para anormais’ e até colocação familiar” (RIZINI, 2011, p. 125).

Neste interim, a constituição dos Núcleos de Educação Infantil no Município de Florianópolis em 1976 insere-se numa perspectiva ainda influenciada por aspectos de intervenção

vinculados a justiça social e a assistência com o fim de combater os “germes da desordem”, “da má educação moral da família e da sociedade”. O Projeto dos Núcleos de Educação Infantil proposto pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (FLORIANÓPOLIS, 1976), o qual permitiu a constituição de um sistema institucional de educação das crianças no Município de Florianópolis, tem concebido como função social a intervenção por meio da educação das crianças em condição de vulnerabilidade social. A justificativa social para a constituição do projeto dos Núcleos de Educação Infantil são expressos nas seguintes asserções: “a falta de preparo para as crianças adentrarem a escola”; “as dificuldades de aprendizagem e integração”; “a subnutrição e a falta de cuidados com a saúde”; “carência contextual de estímulos ao desenvolvimento da criança”. Ostetto (2000), em análise ao referido processo, salienta que os critérios da assistência às comunidades carentes em vulnerabilidade social, respectivamente, determinaram a escolha das regiões, nas quais se estabeleceriam os primeiros núcleos, bem como, orientaram a seleção das primeiras crianças a serem matriculadas e, portanto, atendidas nos Núcleos de Educação Infantil. O ideal de proteção da criança em relação à vulnerabilidade social fundamentou, diretamente, a constituição de políticas para a educação infantil no Município de Florianópolis à época da instituição dos Núcleos de Educação Infantil.

Ao longo do processo de desenvolvimento da educação infantil como instituição pública de governo da educação das crianças, a relação de como o Estado vincula-se com a família, progressivamente, é alternada por conta da crítica ao caráter moralizante do discurso jurista do início do século XX. Tal crítica é elaborada pelo saber especializado do campo da educação e, correlativamente, perspectiva a configuração de outro papel das instituições educacionais para com a formação das crianças, não menos conflituoso com a perspectiva de educação na família. Kuhlmann e Fernandes (2012, p. 33) destacam que:

O desenvolvimento da sociedade capitalista levou ao abandono desse modelo, em que o Estado, ou outro agente, apropriava-se das pessoas, como as *workhouses* (casas de trabalho), que recolhiam os pobres para coloca-los ao seu serviço. Trata-se agora de investir nas famílias, associadas às instituições educacionais [...].

A historiografia da educação permite reconhecer duas tendências da relação do Estado com a família em consideração a educação da criança: na primeira metade do século XX, ao engendrar o projeto civilizatório no Brasil, existe o progressivo quebrantamento do senhorio

da família pela promoção de preceitos morais a serem adotados e incorporados na educação das crianças. A autoridade da família, principalmente daquelas carentes e em situação de vulnerabilidade, é colocada em cheque (RIZZINI, 2008; 2011); em contrapartida, desde a segunda metade do século XX até os dias atuais, existe uma relação tênue entre o Estado e a família localizada entre ruptura e continuidade advinda do processo de formação das crianças em instituições formais de educação, tais como o Núcleo de Educação Infantil. Ao passo que os projetos de educação na infância, progressivamente, adotaram perspectivas de formação para a autonomia da criança: a perspectiva do cuidado (amplamente relacionado ao papel da casa e da mãe, característico das creches) e a perspectiva de educação (pensada pelos expertos do campo da educação, influenciada pelo modelo escolar de educação) imbricam de tal maneira, que a instituição de educação infantil passa a necessitar do apoio da família para engendrar um processo singular de formação para as crianças¹⁰.

O projeto de fundação dos Núcleos de Educação Infantil em 1976 pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) (FLORIANÓPOLIS, 1976) fundamenta-se ainda, como já dito anteriormente, pela interpretação da função social dos NEI's na ação contra a "privação cultural", a qual as crianças carentes estavam submetidas no âmbito da família e de sua comunidade. O projeto interpreta os meios "culturalmente carentes" como fechados em si mesmo, fechados em sua própria realidade (OSTETTO, 2000). Entretanto, o projeto da SESAS promulga o espaço da educação infantil além da ênfase assistencialista também como uma etapa "pré-escolar". A caracterização desta etapa formalizada como escolar, para ser mais preciso, "pré-escolar", de acordo com o pensamento de Kuhlmann (1998), anuncia o propósito em desenvolver um tipo de educação sistematizada, ou seja, um tipo de educação que se pensa especificamente para as crianças e que anteceda a vida escolar. O adjetivo escolar não necessariamente indica a perspectiva de uma educação para as crianças nos NEI's estruturalmente equivalente aquela promovida pela escola, como podemos evidenciar já no projeto fundação dos Núcleos de Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 1976) em referência a programação a ser desenvolvida com as crianças:

a programação basear-se-á em vivências e não em aulas a serem ministradas e repetidas. [...] Evitar-se-á o dirigismo e o aceleração do processo evolutivo. Assim sendo, não haverá treinamento nem aprendizagem dirigido

¹⁰ Sobre o debate entre educação e cuidado no pensamento pedagógico da educação infantil ver: (SOMMERHALDER, 2010).

pelo adulto. Cada criança “crescerá” de acordo com o seu ritmo e suas potencialidades (FLORIANÓPOLIS, 1976, p. 5-6).

A programação do projeto enfatiza a intenção em preparar as crianças para a vida escolar, mas de forma correlata, engendra um entendimento sobre o processo de formação específico na infância. É evidente na passagem elucidada acima que a criança para ser “bem” formada deve evitar-se o “dirigismo do adulto” e, de certa maneira, tal compreensão estrutura uma interpretação de que os adultos (professores, serventes, merendeiras, estagiários e supervisores gerais: papéis previstos no projeto) devam apenas criar as condições objetivas, preparar o meio, para que a criança se desenvolva. Existe nessa asserção do projeto sobre o programa de intervenção com as crianças a expressão de uma perspectiva do pensamento educacional que pressupõe a centralidade do processo de aprendizagem na criança e, conseqüentemente, os seus interesses devem ser considerados como pressuposto para a formulação de atividades práticas pelo professor. Na letra do texto ainda há um reforço para evitar-se o “dirigismo e o aceleração do processo evolutivo”, asserção que reconhece as diversas etapas do desenvolvimento humano da criança e almeja construir um papel do professor distinto daquele exercido na escola como figura central no processo de ensino-aprendizagem. O projeto da SESAS (FLORIANÓPOLIS, 1976), mesmo ainda com caráter assistencialista, perspectiva a formação para a autonomia da criança a partir da oferta objetiva de condições de possibilidade para o desenvolvimento da “interioridade” da criança na consideração de seus próprios interesses.

Se observarmos a implementação no primeiro Núcleo de Educação Infantil no Município de Florianópolis, o “NEI Coloninha” em 1976, o critério fundamental para a instalação da instituição vincula-se diretamente a condição de pobreza e de vulnerabilidade social da região. Nesse sentido, as ações com as crianças para o desenvolvimento dos processos de formação para a autonomia atrelavam-se, diretamente, às intervenções a partir das áreas da saúde, da assistência social e da educação (OSTETTO, 2000). De maneira geral, como destaca Ostetto (2010), a condição socioeconômica de carência da família era critério para a matrícula, uma vez que estava pressuposto o cuidado com a saúde pelo atendimento médico, odontológico e nutricional das crianças. Já em 1979 existe a expansão do atendimento, agora incluindo os bebês e, assim, o projeto do NEI passa a contar com a possibilidade de atender crianças de 0 a 6 anos. Fator que atende uma demanda social da década pela crescente inclusão da mulher no mercado de trabalho nos anos de 1970 no Brasil. Nesse sentido, a ascensão da instituição de

educação infantil destacava-se até o momento como “complementar as ações da família”, uma vez que a assistência à criança carente vinculava-se diretamente a promoção da saúde na infância e firmava a garantia do cuidado, visto que a criança seria, a partir desse momento, inserida em instituições de educação formal como forma de atender a necessidade social de trabalho dos pais.

Entretanto, as décadas de 1980 e de 1990 são expressão da inclusão de ideários educacionais nos planos de ação para a educação na infância. O plano de educação do triênio de 1980-1983 (FLORIANÓPOLIS, 1980) atesta a intenção de atendimento da população carente, mas em alternância a configuração espacial da creche, institui na estrutura do Núcleo de Educação Infantil a divisão de turmas de 0 a 1 ano de idade (berçário) com dois professores para uma criança, turmas de crianças em idade de 2 a 3 anos com 2 professores para cada 20 crianças e de turmas de 3 a 6 anos com 1 professor para 30 crianças (OSTETTO, 2010). Esta autora também destaca que o relatório de atividades no exercício de 1984 expressa o entendimento dos NEI’ como jardins de infância e se vale da metáfora dos professores como “jardineiros” que cuidam do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, há uma referência direta ao ideal de autonomia vinculado ao campo da educação na década de 1980, muito em função dos debates sobre o desenvolvimento humano da criança (com destaque a recepção da obra de teóricos como Vygotsky e Piaget) e, em consequência, a defesa da autonomia na infância. Ostetto (2010) ainda destaca que o Plano de Ação do triênio de 1986-1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988) é o primeiro a ser formulado pela recém-criada Secretaria Municipal de Educação (SME) e, em consequência, no Plano Global de Trabalho de 1992 (FLORIANÓPOLIS, 1992) denota uma clara inclusão da defesa da brincadeira como eixo metodológico da ação pedagógica na infância, bem como, a consideração do desenvolvimento linguístico, cognitivo, motor e afetivo da criança como dimensões necessárias para o desenvolvimento na infância. Desta forma, como processo de formação possibilitador da inserção positiva da criança futuramente na escola. A alfabetização também é tomada como importante nesta etapa, pois a autonomia da criança relacionava-se a função social ligada à leitura e à escrita.

Ao acompanhar o pensamento de Kuhlmann Jr (1998), a inclusão de ideários educacionais, advindos do campo da educação no pensamento sobre a formação na infância, não indicou, necessariamente, que o tipo de educação escolar tradicional fosse imposto como forma de

organizar as práticas educativas no interior das instituições de educação infantil. Kuhlmann Jr inclui as instituições de educação infantil no universo das instituições educacionais (escola básica, escola técnica, ensino superior, etc., bem como, a creche e a pré-escola) pela mesma perspectiva e promover um “tipo de educação”. Dois modelos, a creche e a pré-escola, são colocados em tensão na formulação do projeto de constituição dos NEI’s em 1976 na Rede Municipal de Florianópolis e esta tensão é expressa, também, na arquitetura das instituições. Broering, Bran e De Angelo (2013), ao investigarem a constituição arquitetônica do período de 1976, ano de início de efetivação do projeto dos NEI’s¹¹ até o ano de 1987 (o qual precedeu a Constituição federal de 1988 - que estipulou pela via da justiça o direito da criança ao atendimento a educação institucionalizada), indicam uma progressiva inclusão nas plantas arquitetônicas de estruturas que, ao passo que consideram a especificidade da infância, pela construção de parques e locais que propiciam a brincadeira como eixo metodológico de formação, também demonstram a construção de salas específicas para as distintas faixas etárias, em alusão ao modelo de seriação escolar e, de modo correlato, a forma arquitetônica disciplinar que encaixa o corpo em um tempo e um espaço específico da instituição de educação.

Agostinho (2003) analisa que os padrões arquitetônicos das creches construídas entre os anos de 1983 e 1987 estavam sob a responsabilidade do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF). Em consonância, Broering, Bran e De Angelo (2013) argumentam que é possível identificar nas plantas arquitetônicas propostas pelas IPUF os seguintes espaços: “banheiros para crianças” e “banheiros para adultos”; “cozinha”; “lavanderia”; “sala de direção”; “sala do médico”; “depósito”; “despensa”; “área coberta”; “salas de aula”. A planta apresenta as salas dispostas nas laterais dos prédios sempre perpassadas a sua frente por corredores e a consecução de pátios rememora a arquitetura escolar. A cozinha e a sala do médico anunciam a preocupação assistencialista, assim como as salas e as áreas pensadas para a brincadeira expressam o pensamento educacional em relação à formação na infância por via do brincar. As instituições passam a expressar em sua forma um tipo de educação para as crianças em consonância com o espírito do tempo das discussões sobre a formação na infância, ou seja, a constituição de um processo de formação que conjuga propostas assistencialistas de cuidado com a saúde e propostas que perspectivam a formação para a autonomia das crianças. Tal fator indica a inclusão paulatina de perspectivas educacionais nos

¹¹ Ano de início do atendimento a pequena infância oferecido pelo Município de Florianópolis – SC

âmbitos dos Núcleos de Educação Infantil. Esta determinação histórico-social da educação das crianças permite visualizar a ascensão de uma instituição singular da eticidade moderna que interpõe a vida nas relações íntimas e a vida na sociedade civil ao permitir, a partir da correlação entre educação e cuidado, uma nova relação intersubjetiva de socialização da criança na sociedade. Em consonância, o movimento de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980, fundamentalmente, pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ao perspectivar a criança como portadora de “direito à educação”, ampliaria significativamente o reconhecimento da criança e a formulação de propostas de educação na infância dos Núcleos de Educação Infantil do Município de Florianópolis.

Em síntese, a historiografia da educação permite reconhecer duas tendências acerca da relação do Estado com a família em consideração a educação da criança: na primeira metade do século XX, ao engendrar o projeto civilizatório no Brasil, existe o progressivo quebrantamento do senhorio da família (de baixa renda) pela promoção de preceitos morais a serem adotados e incorporados pelas crianças. A autoridade da família, principalmente daquelas carentes e em situação de vulnerabilidade, é colocada em cheque (RIZZINI, 2008; 2011); em contrapartida, desde a segunda metade do século XX até os dias atuais, existe uma relação tênue entre o Estado e a família localizada entre ruptura e continuidade advinda do processo de formação das crianças em instituições formais de educação, tais como o Núcleo de Educação Infantil. Ao passo que os projetos de educação na infância, progressivamente, adotaram perspectivas de formação para a autonomia da criança: a perspectiva do cuidado e a perspectiva de educação imbricam de tal maneira (KRAMER, 1999, 2005; MACHADO, 2005; CAMPOS, 2006), que a instituição de educação infantil passa a necessitar do apoio da família para engendrar um processo singular de formação para as crianças.

Na primeira metade do século XX a sociedade encontrava-se em processo de desenvolvimento da formação do Brasil contemporâneo¹² e, desta forma, as aspirações políticas e sociais almejavam para educação das crianças a formação de um indivíduo de “bem”; que encarnaria os modos de ser do homem civilizado e a ideologia do trabalho capitalista (RIZINNI, 2008; 2011). A instituição de espaços sociais como a creche atendiam tais reivindicações, pois eram espaços de educação moral para as crianças advindas de famílias vulneráveis. Entretanto, devido às mudanças sociais com o processo de

¹² Ver a Raízes do Brasil (BUARQUE DE HOLANDA, 1993), a Visão do paraíso (BUARQUE DE HOLANDA, 1993) e A guerra de relatos no Brasil contemporâneo. Ou ‘A dialética da marginalidade’ (ROCHA, 2004).

redemocratização da sociedade brasileira no fim da segunda metade do século passado - a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e a inclusão do ideário educacional nas instituições de educação infantil - a formação da criança almejada não está pensada apenas por uma educação moral no sentido da civilização (adoção de hábitos, de práticas e de costumes do indivíduo de “bem”), mas sim em virtude do ideário de formação do homem plural, justo e democrático. Como veremos a seguir, a análise da inclusão de aspectos educacionais nos projetos de educação na infância da Rede Municipal de Florianópolis relaciona-se diretamente ao processo de democratização gradual da vida intersubjetiva de tais instituições. Nesse sentido, poderemos analisar a inclusão paulatina de uma perspectiva de formação do homem democrático nos processos de educação na infância, ou seja, a formação do homem de “bem” passa pelo crivo dos pressupostos da educação para a diferença em um contexto democrático das instituições de educação infantil.

3.2 MOVIMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em vista ao debate promovido até o momento, vislumbramos um gradual adentrar cada vez mais significativo do pensamento especializado do campo da educação nas perspectivas de formação para a autonomia na infância da Educação Infantil do Município Florianópolis/SC. Em consonância com este movimento, uma série de mudanças na legislação sobre a infância, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) até a Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDB, 1996), passam a orientar o discurso educacional sobre a infância, o qual é tomado pelo argumento juridificador que reconhece a criança como “sujeito de direito” (ECA, 1990), como tendo “direito a educação” (BRASIL, 1988) e, também, com “direito de viver plenamente a infância” (LDB, 1996). Estas formulações legais expressam o espírito de redemocratização da sociedade brasileira, simbolicamente vislumbrado pela elaboração da Constituição Federal de 1988, e, portanto, intencionam democratizar a infância via a promoção de leis. E, nesse sentido, em virtude de fazer “justiça” a uma infância digna de ser vivida, promulga o direito da pequena infância em ser assistida por instituições educacionais do Estado a partir do reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa da educação básica (LDB, 1996). Nossa intenção é demonstrar que tal movimento de democratização da infância via institucionalização da

educação das crianças corrobora para a demonstração da relação de interposição a formação advinda do meio familiar e da sociedade. Desta forma, caracterizando a educação infantil como uma dimensão da eticidade moderna.

A constituição de 1988 (BRASIL, 1988) afirma o “direito à educação” como um direito de todos e, portanto, também das crianças na pequena infância. E, promulga a educação como um dever do Estado. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) no Art. 53 infere que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Na letra da lei é expressa a posição do Estado ao institucionalizar a educação como necessária ao desenvolvimento pleno da pessoa e a formação para a vida pública democrática. Assegurar a educação infantil como instância da educação básica e reconhecer a criança como portadora do direito ao tipo de educação institucionalizada pelo Estado nos permite compreender a educação infantil interpondo a vida íntima familiar e a vida pública na sociedade civil. O processo de institucionalização da educação infantil no Município de Florianópolis em 1976 e a concessão de direitos à criança desde a Constituição Federal de 1988, até mesmo outras políticas públicas que visam à infância (ECA, 1990; LDB, 1996), impulsionam a ruptura com o entendimento do âmbito da família como espaço privativo dos pais na educação dos filhos. Nesse sentido, o processo de “democratização da infância” via a instância do Direito, vinculado ao movimento de redemocratização da sociedade brasileira, pode ser interpretado como uma atitude política frente à crise de autoridade na família brasileira, uma vez que as crianças precisam ser educadas para a vida em uma “nova” sociedade democrática. Zanetti e Gomes (2009) destacam que o domínio da discussão pedagógico especializada do campo da educação e sua tendência em produzir conhecimento na forma de uma “ciência” especializada e suas proposições técnicas singulares, imputaram um processo conflituoso com a vida familiar em relação à educação na infância. Tal tipo de educação formalizada pelo Estado

[...] contribuiu para a ideia de que o saber natural dos pais ficasse desqualificado em relação ao dos especialistas e, desta forma, também retirava dos pais a autoridade inerente sobre seus filhos, pois esta se justificava quando podiam se responsabilizar inteiramente pela educação deles (ZANETTI; GOMES, 2009, p. 196).

A democratização da infância via juridificação da vida expressa uma reação de tensão conflituosa do Estado com a crise de autoridade na família, justamente pelo reconhecimento

legal da criança como sujeito de direito, portadora do direito a educação e ao direito a viver plenamente a infância. Ao analisarmos o Movimento de Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis no de 1996 (FLORIANÓPOLIS, 1996a; FLORIANÓPOLIS, 1996b) é possível vislumbrar uma paulatina inclusão de orientações educacionais para estruturar uma pedagogia para infância, que corroborasse ao ideal de fazer justiça às crianças, ao compreendê-las como “sujeito de direito” (BRASIL, 1988) portando “direito à educação” (ECA, 1990). O Movimento de Reorientação Curricular (FLORIANÓPOLIS, 1996b) inclui a ideia educacional de que as ações dos professores para com as crianças devem ser planejadas e mais bem definidas, outorgando ao processo mais formalidade, tais como estão expressos como objetivos pedagógicos do programa, como apontado por Wiggers (2006, p. 121):

[...] flexibilidade nas ações; respeito ao desenvolvimento da criança e às peculiaridades desta etapa de desenvolvimento; atitudes que favoreçam a autonomia, o intercâmbio, a partilha de significados, conhecimentos, desenvolvimento do senso crítico, experiência, socialização, organização própria da criança, aliados à sistematização, premeditação, intencionalidade e acompanhamento.

Existe uma tensão exposta entre a forma escolar de outras etapas da educação básica (ensino fundamental, principalmente) e a especificidade da educação na infância, principalmente ao considerar a singularidade do processo de produção do conhecimento na pequena infância. Wiggers aponta esta tensão a partir da pressuposição da “brincadeira” como forma singular de aprendizado do mundo pela criança e destaca que o Movimento de Reorientação Curricular (FLORIANÓPOLIS, 1996a; FLORIANÓPOLIS, 1996b):

[...] deixa dúvidas sobre o fundamento da importância da brincadeira: se é o potencial dela em si; se é o potencial que ela oferece ao profissional de educação infantil; se é a possibilidade de articular em torno delas outras atividades formais (pois com frequência os documentos manifestam preocupação com o ensino, a sistematização de projetos e outras atividades formais a serem articuladas em torno da brincadeira) ou, ainda, se são as três explicações. Aqui, mais uma vez, a caracterização e/ou posição do Movimento escapa a uma definição, parecendo debater-se em buscar para si o que é referendado pela escola (WIGGERS, 2006, p. 126).

Para Wiggers (2006, p 121), o “movimento oscila em duas direções contrárias”, uma vez que para a autora existe uma tendência de ruptura com modelos de educação na infância que expressam uma reprodução do ambiente familiar (o qual a autora caracteriza como “educação

espontânea” e, de certa forma, corroboram com a função assistencialista da instituição ao se pressupor como possível “substituto da família”) e, em outro sentido, a busca por constituir-se sobre o modelo escolar. A autora destaca que a educação no momento em que engendra um processo de formação “mais livre” e com “práticas mais espontâneas” evidencia um assemelhamento e uma reprodução do modelo familiar. Ao passo que são incluídos novos objetivos educacionais para as instituições e, nesse sentido, a constituição de processos de ensino/aprendizagem “formalizados”, engendra-se novas atribuições e responsabilidades conferidas ao professor. Como destaca Wiggers (2006), em referência ao documento de Reorientação Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2006a):

[...] ao número das próprias atribuições e responsabilidades conferidas ao educador, que aparenta dar a ele certa centralidade no processo. Põe-se em dúvida se é a criança que de fato ocupa o lugar central da prática educativa, conforme indicado na categoria educação infantil ou se é o adulto profissional que está sendo indicado como centro dessa prática. O adulto, centro do processo educativo, vincula-se a educação infantil numa perspectiva escolar, portanto, este é mais um elemento que reforça tal posição. Em virtude disso, mais uma vez o discurso teórico que referencia a organização do trabalho a partir da criança nega-lhe este espaço (WIGGERS, 2006, p. 127).

O reconhecimento da autoridade do professor na afirmação da centralidade do ensino alocar-se na criança ou no educador é provido de anomia, pois não compreende a importância da relação conflituosa entre professor e criança como promotor de processos de formação. Atestar a centralidade da criança no processo intenta justificar que as ações devem considerar o modo de aprendizado da criança no mundo e não aceitar uma postura coercitiva e autoritária moralmente do professor. Deste modo, a polêmica da centralidade da criança no processo expressa uma “fantasia coletiva de igualdade de gerações” (LASCH, 1986). A preocupação com as práticas disciplinares e autoritárias dos adultos não deve impossibilitar encarar que o problema da dominação é equacionado pela forma das relações entre os indivíduos e não por uma auto-organização das crianças como um grupo autônomo e brincante, que só nesta condição produziria a possibilidade de conhecer o mundo com liberdade.

Nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) destaca-se o elemento de organização do espaço, nos quais as crianças possam viver plenamente a infância pelo brincar – interpretação da brincadeira como a “única forma de atividade que brota espontaneamente

de sua existência enquanto criança” (ARENDDT, 2001, p. 232) – e, correlativamente, existe o destaque do professor como “organizador de espaços” de educação:

[...] construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação [...]. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. [...] Acredita-se [...] que o professor tem papel importante como *organizador dos espaços* onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.08).

Fica evidente que a caracterização do trabalho de educação na infância vincula-se a necessidade de observação e de intervenção do professor a partir das necessidades e dos interesses expressos pela criança. Advoga-se aqui para uma consciência da característica contextual da educação que o professor deve ter, ou seja, uma sensibilidade aos requerimentos de formação expressos pelas próprias crianças; em referência aos seus próprios desejos infantis como elemento fundador da democratização da organização pedagógica pelo professor. O reconhecimento da “criança como sujeito de direitos” (LDB, 1996; FLORIANÓPOLIS, 2010), no sentido da asserção das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), elucida a compreensão do papel de protagonista da criança no processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, a problemática do protagonismo ou, até mesmo, a centralidade dada à criança no processo de educação atenta para uma visão ingênua que a construção da autonomia, saída da menoridade, se daria por si só.

A correlação entre o reconhecimento da criança como “sujeito de direitos” e o seu papel como protagonista do processo de ensino/aprendizagem fundamenta, também, a orientação de campos de estudos, os quais se denominam como “Pedagogia da Infância”¹³ e “Sociologia da Infância”¹⁴. Este reconhecimento da criança como um sujeito de direitos tanto está vinculado à elaboração legal de proteção às crianças quanto oferece a possibilidade de formular perspectivas pedagógicas que intencionam a promoção de processos de formação para sua

¹³ Para a análise mais apurada da prerrogativa de constituição de uma pedagogia própria para a infância, ver os trabalhos de Rocha (1997; 2003; 2007).

¹⁴ A “Sociologia da Infância” é um movimento acadêmico que vem ganhando bastante repercussão internacional. Fundamentalmente, o movimento defende a especificidade sociológica dos estudos na infância. Para se obter uma visão mais alargada da constituição do tema, ver: SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, nº 112, p. 7-301, 2001.

autonomia e liberdade. Nesse sentido, Rocha e Silva Filho (2007) destacam a importância tanto das pesquisas quanto as ações pedagógicas de educação sistematizada na infância em reconhecer “[...] uma perspectiva que tome a criança também como sujeito pleno de direitos e com capacidade de dizer de si mesma” (ROCHA; SILVA FILHO, 2007, p. 4) em meio ao contexto relacional com os adultos. Rocha (1997), em um texto intitulado “Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação”, salienta a necessidade de se reconhecer a característica heteronômica e multifacetada da formação na infância para a constituição de uma “pedagogia da infância” e, para isso, deve diferenciar-se da pedagogia tradicional escolar ao perspectivar as crianças não como alunos - perspectiva unilateral de compreensão da formação intersubjetiva escolar (ROCHA, 1997). Para a autora, o indivíduo que adentra as instituições de educação infantil é a criança e não o aluno, desta forma, “trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’” (ROCHA, 1997, p. 31).

Ao tomar a condição de afirmação dos direitos da criança (infância como “tempo de direitos”), Rocha (1997; 2003) compreende a função social das instituições atrelada a uma ideia de infância legalmente amparada: “A educação infantil tem uma unidade que precisa considerar a criança como sujeito de direitos, oferecendo-lhes condições materiais, pedagógicas e culturais e de saúde para isso, de forma complementar a ação da família” (ROCHA, 2003, s/n). E, continua:

É necessário resgatar no espaço da educação das crianças pequenas suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão de diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não, significa, contudo descartar o papel do professor, como adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano (ROCHA, 2003, s/n).

Na análise da pedagogia da infância (ao valer-se da legislação sobre as crianças), a diferença entre creche/pré-escola e escola básica repousa na função de “complementariedade da ação da família”. Pois para a autora (ROCHA 1997; 2013), a escola caracteriza-se pela concepção de “aluno”, “de ensino” e “de aulas”, já as instituições de educação infantil, tal como a socialização na família, compreendem as crianças de 0 a 6 anos não como alunos e sim como “crianças” e, nesse sentido, pressupõe não o ensino, mas relações educativas. A ação pedagógica não está determinada por momentos de aula, porém como espaço de convívio

coletivo (ROCHA, 2003). Destarte, a educação infantil apresenta funções de complementariedade e socialização relativas tanto à educação quanto ao cuidado, a ter como objeto de ação as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças na pequena infância.

Um projeto de educação para infância deverá ter como eixo de sua organização as próprias crianças: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais, que resultam em conhecimentos, no lugar de articulações institucionais dos 'conteúdos escolares', onde a creche e a pré-escola acabam por submeter-se face à uma configuração tipicamente escolar (ROCHA, 2007, p. 4).

A determinação da função social da educação infantil como “complementar as ações da família” fundamentam o entendimento que esta etapa da educação básica trata da produção de conhecimento e não de “articulações institucionais dos conteúdos escolares”. A semelhança com a família se perspectiva em vista a não determinação do ensino a partir dos conteúdos escolares. Tal correlação apresenta uma anomia, uma vez que é impossível não perspectivar um processo de formação educacional das crianças nos Núcleos de Educação Infantil sem institucionalizar o trato pedagógico sistematizado dos conhecimentos com a criança. O argumento contra a escolarização desta etapa da educação infantil não sustenta a asserção das ações como complementares àquelas advindas do âmbito familiar. Não tratar as crianças como alunos e sim como crianças e não tratar de relações de ensino e sim de relações educativas dizem pouco a condição objetiva de ensino/aprendizagem característica da relação geracional entre crianças e adultos (ARENDT, 2001). A ação de complementariedade da ação da família pelas instituições de educação infantil é falsa porque a educação considera que a criança é nova para um mundo novo que lhe é estranho e que transcorrerá até sua morte, assim como argumenta Arendt (2001, p. 235), “[...] se não fosse esse fator, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos”.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira ao formular uma série de leis e normas para a educação da criança via Direito (A Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996) intenciona democratizar a vida na infância e, tal asserção é tomada pela “Pedagogia da Infância” como

forma de proteger a criança, emancipa-la, liberta-la dos padrões originários do mundo adulto. Por isso, a autoridade do professor passa a ser questionada. A pressuposição da “criança como sujeito de direitos” pretende resolver o problema da dominação na infância e assim democratizar esse tempo de formação. Entretanto, tal pressuposição é expressão daquilo que Adorno (1995) denomina como “formalismo dos nomes”. Adorno compreende que o “formalismo dos nomes” é um processo que rege palavra e a coisa, ou seja, que tenta dar uma nomenclatura que possa normatizar as relações e equacionar as faltas e feridas da mesma (dominação entre gerações, entre criança e adulto), uma tentativa, desta forma, de equacionar um mal-estar próprio da condição humana representado na antinomia moderna entre a dimensão da libertação (emancipação) e a dimensão do domínio (conformação). Nesse sentido, é expressa a tentativa de resolver na palavra uma contradição da sociedade e da vida humana (ADORNO, 1995).

Em uma passagem bem conhecida, Hegel (1992) enfatiza que alguém podia ser reconhecido como pessoa, ainda que ele mesmo não alcançasse a verdade desse ser reconhecido como autoconsciência autônoma. Para Gadamer (2012), em interpretação a essa asserção hegeliana, a ordem jurídica não objetiva-se pelo reconhecimento dos indivíduos como coisa (res), este é o impossível da sociedade democrática na prefiguração da lei, ou seja, os indivíduos são sempre pessoas. O reconhecimento das crianças como “sujeitos de direito” atenta para o fato da consideração das crianças como pessoas em uma sociedade que perspectiva a igualdade de todos, entretanto tal afirmação da personalidade da criança na sociedade não garante qualquer “autoconsciência efetiva”, desta forma, não garante a emancipação e a autonomia das crianças. Como buscaremos compreender no capítulo seguinte, a possibilidade de promoção de processos de autonomia que perspectivem a liberdade individual das crianças só tem a condição de possibilidade de efetivação a partir da relação intersubjetiva (ação no mundo) “desigual” entre crianças e adultos na formação (aprendizagem e ensino) pela educação infantil.

Na interpretação de Rocha (1997; 2003; 2007), uma pedagogia própria para a infância deve recorrer ao conceito de “infância heterogênea” em defesa da formação na diversidade humana e “como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade” (ROCHA, 2007, p. 2). E, continua: [...] “o horizonte da heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos, passa a sustentar a definição de uma ‘Pedagogia da

Infância” (ROCHA, 2007, p. 2). A condição heterogeneidade na infância e o lado da alteridade na formação da criança devem, assim, sobrepor à normalização social. A formação cultural da criança e a adoção de normas sociais estabelecidas historicamente no desenvolvimento das sociedades modernas são tomadas como entraves ao processo de formação para a autonomia da criança. Como podemos observar nessa passagem:

Um novo momento, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável enquanto processo de constituição de novos sujeitos na cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação (ROCHA, 2007, p. 5).

A formação cultural, “caráter controlador das características hegemônicas da cultura”, e a normalização destacam a compreensão dos processos de determinação social como entraves e impossibilitadores de um desenvolvimento pleno da criança, a qual tem direito a “viver plenamente a infância” por ser reconhecida como “sujeito de direitos”. Também em Rocha (2007) é possível compreender o “perigo” da normalização social em abafar a faceta criativa da criança. Nesse sentido, existe a interpretação de que o desenvolvimento “autêntico” e autônomo da criança tem sua condição de possibilidade de efetivação a partir da constituição de espaços de ruptura com as normas sociais. A formação para a autonomia da criança tem sua ênfase nos processos de indeterminação social, ou seja, ao estabelecer um processo de ruptura com as normas e os valores historicamente constituídos se tem a condição de possibilidade da expressão da liberdade da criança. Esta perspectiva de compreensão do processo de formação para a autonomia da criança mostra-se diretamente relacionada com o recente campo de estudo denominado “Sociologia da Infância”. Rocha e Silva Filho (2007) apontam que a “Pedagogia da Infância” se fundamenta a partir das análises do supracitado campo da Sociologia da Infância, como se mostra na seguinte passagem:

Cabe destacar aqui as contribuições mais efetivas e mais recentes, que vêm do campo da Sociologia da Infância, pela afirmação dos direitos das crianças e de sua visibilidade como sujeitos plenos; da afirmação da agência das crianças, da dupla hermenêutica e da reprodução interpretativa o que resulta, no campo da pesquisa pedagógica, na admissão da criança como sujeito qualificado da relação cultural que se estabelece através das trocas, intergeracional e interculturais, nos diferentes âmbitos educativos. (ROCHA; SILVA FILHO, 2007, p. 8).

O campo da sociologia da infância, principalmente os estudos de Sarmiento (2005) e de Corsário (1992; 1997) intentam constituir uma análise do processo de socialização na infância a partir do entendimento de que a formação do sujeito depende das relações contextuais e entre os pares. Entretanto, preconizam o desenvolvimento de um "eu" (*self*) autêntico, que pode, em determinados momentos, descolar-se reflexivamente do contexto para promover processos de individuação, justamente por processos de ruptura e de reinterpretação da normatividade social. Nos trabalhos de Corsaro (1992; 1997) e Sarmiento (2005), percebemos que há uma crítica importante às análises psicológicas e naturalistas da infância, que determinavam o processo de ensino a partir da maturação biológica (natural) e, desta forma, desconsideravam o contexto do social e histórico de formação das crianças. O movimento da “Sociologia da Infância”, em correlato com a “Pedagogia da Infância”, comungam o entendimento da criança como sujeito de direito e pressupõem a necessidade da educação institucionalizada assegurar o “direito à infância”. Desta forma, a efetivação de tal proposta de assegurar tal direito à infância depende, para autores como Rocha (1997; 2003; 2007), Corsaro (1992; 1997; 2011) e Sarmiento (2005), da compreensão das crianças como sujeitos autônomos no processo de socialização e de reprodução social, compreendidos como produtores de cultura. Correlativamente, esses autores promovem uma crítica que se direciona ao perigo latente de conceber a formação do “Eu” (*Self/Selbst*) de modo desvinculado do contexto, da história e da cultura humana. Entretanto, a seguir discutiremos como a interpretação da relação do indivíduo com a norma é compreendida de forma unilateral tanto pelos estudos referentes à Pedagogia da Infância quanto pelo campo da Sociologia, nos valeremos dos argumentos que fundamentam o conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por Corsaro (2011). Como desdobramento desta compreensão da relação da criança com a norma, a brincadeira é tomada como principal eixo-metodológico de ação dos professores, ao passo que na relação com o brincar a criança poderá expressar a satisfação dos seus próprios desejos e interesses como desdobrar de uma prática autônoma. Nesse sentido, existe a possibilidade de construir uma crítica sobre a anomia de tal compreensão, pois a mesma desconsidera que o processo de formação para a autonomia, para a liberdade individual, está possibilitado numa dialética de determinação e de indeterminação característica da vida intersubjetiva infantil (HEGEL, 1992). E, assim, repousa numa perspectiva de compreensão do processo de formação para a autonomia como um processo de desenvolvimento da autenticidade da criança (TAYLOR, 2011).

Como exemplo representativo, o conceito de “reprodução interpretativa” foi desenvolvido por William Corsaro (2011) em contraste com os métodos tradicionais da socialização e de interpretação do desenvolvimento infantil. De acordo com este autor, a reprodução interpretativa analisa fundamentalmente o processo de apropriação das determinantes culturais pelas crianças. Nessa linha de raciocínio, as crianças são o centro da análise e, por isso, não estão mais ligadas, em seu modelo analítico, a categorias sociológicas como a família, a escola, entre outras. Corsaro (2011) salienta que em diversos trabalhos acadêmicos vislumbra-se a defesa da “autonomia conceitual das crianças e da infância” e, portanto, seu foco de análise “está bem mais concentrado nas relações da criança com os colegas do que com os adultos” (CORSARO, 2011, p. 10). Em virtude da defesa da autonomia conceitual da criança e da infância, o método analítico concebe a criança vinculada a uma cultura de pares, na qual se mobiliza como produtora de uma cultura própria infantil. A produção cultural pelas crianças se dá em virtude da reprodução interpretativa, uma vez que

as crianças criam e participam de suas próprias culturas e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Para o autor, a alternativa do método da reprodução interpretativa oferece um contraste à perspectiva de análise da sociologia tradicional, pois o “conceito de socialização tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável” (CORSARO, 2011, p. 31) e, destaca, “[...] isso não significa que eu acredite que não há lugar para estudos da socialização na sociologia da infância” (CORSARO, 2011, p. 10). O autor se vale de uma crítica a interpretação da criança como reprodutora passiva das relações na cultura e das relações estabelecidas socialmente, para concebê-las como “[...] agentes sociais, ativos, criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Existem duas premissas básicas que sustentam o conceito de reprodução interpretativa, as quais são passíveis de crítica. A primeira delas diz respeito à possibilidade de se investigar a cultura de pares infantil, descolada do mundo adulto. Corsaro (2011) recorre a Piaget para sustentar tal perspectiva de análise: “[...] as relações da criança com seus pares eram mais

propícias de desenvolvimento das operações cognitivas do que do relacionamento autoritário do adulto” (CORSARO, 2011, p. 30). Existe aqui uma compreensão da possibilidade de constituição de um mundo infantil, de uma cultura de pares infantil que se vale das “informações do mundo adulto” para a constituição de sua própria cultura. O conceito de reprodução interpretativa privilegia o estudo das relações das crianças com seus pares, fundamentalmente da relação das crianças uma com as outras. Corsaro, assim como Sarmento (2005), se vale de exemplos empíricos para demonstrar que a criança reinterpreta a cultura, como se pode vislumbrar na passagem abaixo:

As crianças no JI da Universidade participam frequentemente em brincadeiras sociodramáticas adoptando essencialmente papéis familiares e ocupacionais como bombeiros, policiais, professores, médicos e operários. No exemplo que aqui consideramos, várias crianças estabeleceram um entendimento partilhado para participarem numa rotina na qual “fazem coisas” com o material para brincar existente no contexto (areia, baldes, pás, etc.). A dada altura houve uma referência para fazer gelados, mais tarde, através das acções competentes de três crianças (Ann, Ruth e Linda) esta actividade é transformada num brincar ao “faz-de-conta” na qual as crianças se tornam donas de uma gelateria. Depois das crianças decidirem que vão fazer gelado, rapidamente relacionam esta actividade com os valores partilhados na cultura de pares. Isto é feito através da referência criativa à elaboração de um tipo de gelado que é semelhante a um brinquedo (um unicórnio arco-íris, linhas 77-79): Exemplo 1: fazer gelado. Segmento 1. 74 T: Ok, eu dou-to. 75 R: Hei, ouvi dizer que estão a fazer gelado. 76 L: Estamos a fazer gelado de arco-íris. 77 R: Oh! Creme de arco-íris. 78 B: É o melhor. 79 A: Eu estou a fazer um gelado do unicórnio arco-íris idiota. (CORSARO, 2002, p. 119).

A capacidade de reinterpretação da cultura a partir da dimensão fantasiosa da percepção infantil da realidade na brincadeira é interpretada como produção de cultura própria infantil. A infância é perspectivada, assim, como etapa singular no processo de formação do indivíduo, visto que a “reprodução interpretativa” não reconhece apenas a característica de adaptação e internalização cultural pela criança, mas também a reinvenção e a reprodução como o agir interpretativo na infância. Nesse sentido, não há uma distinção nítida de quais processos são fundamentalmente adaptativos e permitem apenas a internalização da cultura pelas crianças, visto que até os próprios processos disciplinares de dominação na cultura de pares podem, também, ser reelaborados pelas crianças. O argumento da reprodução interpretativa se sustenta na premissa de que a “cultura adulta” se mostra como regra para a criança e, a mesma, por sua característica negativa em relação a tal cultura a reinterpreta por via da elaboração fantasiosa da realidade. Em um exemplo empírico, Corsaro (2011) expõe uma

brincadeira na qual as crianças brincam com uma caixa de leite, entretanto, resistem em interpretar o objeto como caixa de leite, mas a reinterpretem como uma agência bancária. As crianças, posteriormente, saem distribuindo dinheiro para as demais. Corsaro (2011) interpreta essa cena como uma ruptura com as “regras do mundo adulto”, pois além da reinterpretação da funcionalidade da caixa de leite também a função do banco é tomada de forma anticonvencional a cultura. E, o autor destaca sobre a criança da agência bancária e a reinterpretação da sua funcionalidade: “retirada do mundo adulto, mas ampliada e com mero significado” (CORSARO, 2011, p. 15).

Se empreende da construção do conceito de reprodução interpretativa pelo autor que o mundo social é configurado por regras autoimpostas às crianças e, as mesmas, as reinterpretem e elaboram um ajuste secundário das mesmas. A imagem de mundo estruturado funciona como um entrave ao desenvolvimento da criança, como percebemos a interpretação da participação na sociedade como oferecedora de restrição ao desenvolvimento: “O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social” (CORSARO, 2011, p. 31-32). Como Corsaro (2002; 2011) defende, por meio do conceito de “reprodução interpretativa”, as formas de expressão da criança não são uma imitação do existente, mas sim o desenvolvimento de sua imaginação criativa determinada pelos poderes autoconstrutivos da linguagem. Nesse sentido, o desenvolvimento da autenticidade configura-se como uma luta subjetiva contra algumas representações impostas externamente, um movimento que envolve originalidade contra as convenções sociais. Taylor (2011) argumenta que, desta forma, a moral é percebida como entrave e aniquilação àquilo que é elementar e instintivo em nós, deste modo, “[...] a autenticidade é ela mesma uma ideia de liberdade; envolve a descoberta do projeto da minha vida por mim mesmo, contra as exigências de conformidade externas” (TAYLOR, 2011, p. 75). Tais concepções remetem ao baixo reconhecimento de demandas morais externas ou do comprometimento sério com os outros.

Importante empreender o entendimento de que Corsaro (1992; 1997), a partir do conceito de “reprodução interpretativa”, fundamenta a liberdade de ação da criança na cultura a partir de uma perspectiva de autonomia como liberdade reflexiva, a qual preconiza o desenvolvimento de um "eu" autêntico, que pode, em determinados momentos, descolar-se reflexivamente do contexto pela necessidade do indivíduo de tomar decisões próprias e perseguir sua própria

vontade. Como argumenta: “[...] as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 1997, p. 53). Nesse sentido, a “reprodução interpretativa” se fundamenta a partir da concepção do sujeito como autocentrado, “narcísico” (TAYLOR, 2011) e, como consequência, vinculam sua perspectiva de liberdade reflexiva referenciada na possibilidade de desenvolvimento da “autenticidade” da criança.

A idealização desse tipo de liberdade reflexiva embasa-se, fundamentalmente, em uma ideia de desenvolvimento do “eu” (*selbst/self*) autêntico. Taylor (2011) defende que a autenticidade tem orientado as principais formulações sobre o processo de formação do homem na modernidade. A autenticidade do sujeito é concebida como uma necessidade original do ser humano em descobrir sua identidade (o que ele é) por si mesmo. Essa imagem contém uma noção de “eu” (*selbst/self*) próximo a uma semente, que precisa dos determinantes e estímulos externos para germinar. A liberdade reflexiva, centrada no ideal de desenvolvimento de “eu” autêntico, reforça o entendimento de que os vínculos estabelecidos com os outros, bem como as exigências morais externas ao sujeito, entram em negação com as demandas pessoais de desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, há de se evidenciar uma tendência a desconsideração de que aloja-se no processo intersubjetivo a possibilidade dos indivíduos formarem suas subjetividades, em contraponto ao processo cognitivo de distanciamento reflexivo da produção de conhecimento sobre a realidade, operado fundamentalmente na brincadeira entre as próprias crianças. Tal crítica à ideia da liberdade como possibilidade de reflexão já fazia parte da análise filosófica da sociedade moderna por Hegel. Habermas (2000, p. 48) elucida que

Hegel tem uma intuição na juventude de que no mundo moderno a emancipação transformou-se em privação da liberdade, pois a força desencadeadora da reflexão se autonomizou, e ela só é capaz de realizar a unificação por meio da violência de uma subjetividade que subjuga.

Hegel pretendia com isso sobrepular a razão centrada no sujeito e, assim, criticar o modo autonomizado da reflexão. Ele pretendia elaborar a constituição do sujeito por certo tipo de intersubjetividade de grau superior da formação não forçada da vontade (HABERMAS, 2000), visto que os sujeitos se formam em comunidade, a qual é caracterizada por uma pressão pelo estabelecimento de formas comunitárias de comunicação.

A busca pela autenticidade configura-se como “absolutismo individualista”, uma vez que “a vontade de bater na rocha dura do ser mediante a imersão na individualidade própria ao invés do seu conhecimento social, conduz precisamente ao mau infinito [...] (ADORNO, 2009, p. 149-150). Adorno caracteriza essa busca pela autenticidade do ser na interioridade como caracterização da moral burguesa, na qual “a autenticidade ocupa lugar de ponta” (ADORNO, 2009, p. 149) e, conseqüentemente, na transposição de uma perspectiva de formação do *eu* a partir de uma relação de conhecimento *ilustrado* com o mundo para uma ética na identidade de cada indivíduo. Apelar para a busca autêntica do sujeito por sua interioridade seria assinar a morte do mesmo, pois seu ego já está circunscrito pela sociedade. Para Adorno (2009) existe uma invocação da ilusão mítica do puro ego: “[...] trata-se de uma abstração. Aquilo que se apresenta como entidade originária, como nômada, somente resulta da separação social do processo social” (ADORNO, 2009, p. 150) e continua:

Ergue-se nele a reivindicação fictícia de que a unidade biológica anteceda quanto ao sentido da totalidade social, da qual só é isolada a força, e sua contingência é apresentada como medida da verdade. Não só o ego está inscrito na sociedade como lhe deve sua existência no sentido mais literal. Todo o seu conteúdo advém dela, ou da relação com o objeto, sem mais (ADORNO, 2008, p. 150).

Na relação entre sujeito e objeto ou na interpretação hegeliana do conflito entre duas autoconsciências, já estruturadas socialmente por um ego que se determina e indetermina-se, pois sempre há o momento de mimese no tornar-se humano, existe a possibilidade de não dominação, ou seja, de liberdade individual. Como Adorno (2008, p. 151) destaca sobre a relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e as coisas, “[...] ele (o indivíduo) torna tanto mais rico quanto mais livremente se desenvolve nela e a reflete de volta, enquanto sua limitação e endurecimento, que ele reclama como origem, nisso mesmo o limita, deixa empobrecer e amesquinha”. Como destaca Adorno (2008, p. 149-150), “já nas primeiras experiências conscientes da infância, que os sentimentos sobre os quais refletimos não são inteiramente ‘autênticos’. Sempre há neles algo de imitação, jogo, querer ser diferente”. A relação com a cultura é sempre uma relação com o outro de si mesmo, pois “aquilo que se recusa a definir prefere acolher o estigma do não autêntico; vive da herança mimética. O humano adere à imitação: o homem somente se torna homem ao imitar outros homens” (2008, p. 150). Para Adorno, o recurso do indivíduo para dentro de si como forma de autoconhecimento pleno, certo tipo de movimento para dentro de sua própria interioridade, sacrifica o indivíduo ao

renegar pela anomia que não compreende a circunscrição e única condição de existência do ego ser a vida social.

Em seu diagnóstico sobre a modernidade, Richard Sennett (1993) também destaca uma mudança daquilo que se configuraria como um domínio privado da vida em relação “res publica” romana, uma vez que nesta última a experiência privada se dava a partir da transcendência das práticas religiosas. Em contrapartida, na modernidade o domínio privado centra-se no sujeito, em sua psiquê ou na “autenticidade” de nossos sentimentos. Para Sennett, dificilmente existe a afirmação de que as vidas psíquicas sejam geradas espontaneamente, mas a psiquê é tratada como se tivesse uma vida própria. Desta forma, “[...] considera-se a vida psíquica tão preciosa e tão delicada que fenecerá se for exposta às duras realidades do mundo social e que só poderá florescer na medida em que for protegida e isolada” (SENNETT, 1993, p. 16). E, conseqüentemente, diagnostica-se que as “multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares; esta preocupação tem demonstrado ser mais uma armadilha do que uma libertação” (SENNETT, 1993, p.17).

Ao acompanhar esta interpretação, Grigorowitschs (2008) aponta a necessidade dos estudos do campo de investigações denominado “Sociologia da infância” (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005), de retornarem ao conceito de “socialização”, visto que para a autora existe um déficit sociológico em tais estudos. Pois, essas investigações corroboram o entendimento de que a formação do indivíduo depende das relações contextuais e entre os pares. No entanto, preconizam o desenvolvimento de um “eu” autêntico, que pode, em determinados momentos, descolar-se reflexivamente do contexto para promover processos de individuação. A crítica é que as análises sociológicas da infância precisariam ser feitas a partir de uma concepção intersubjetivista mais forte, a qual preconiza que a liberdade/autonomia dos indivíduos dependem das relações estabelecidas na realidade social. Nesse sentido, Grigorowitschs (2008) propõe a análise da socialização na infância a partir das obras de Georg Simmel e George H. Mead.

Em uma perspectiva correlata as análises já expostas, Honneth (2013b) defende a necessidade de se conceber a autonomia de forma descentrada, a partir da crítica e conclusões advindas de dois movimentos filosóficos, tanto em relação à crítica a ideia clássica de autonomia quanto

às análises da filosofia da linguagem. Para ele, a tradição inaugurada por Freud até Nietzsche compreende a impossibilidade do sujeito ser transparente para si mesmo, uma vez que forças inconscientes atuam no fazer individual. Já nas análises da filosofia da linguagem, como em Wittgenstein, se intenciona demonstrar que o sujeito é dependente de um sistema linguístico e, com isso, não pode ser considerado como criador de sentido como perspectivava a filosofia transcendental. O sujeito não pode ser entendido como transparente para si mesmo e como senhor de si, visto que as contingências advindas do inconsciente e a linguagem estão dispostas em qualquer fazer humano. Uma alternativa que conjugaria tais compreensões sobre autonomia do sujeito, para Honneth (2013b), deve conjecturar-se a partir da teoria da intersubjetividade, pois no conceito intersubjetivista de sujeito tanto à linguagem quanto as dimensões descentradoras do inconsciente são percebidas como condições estruturais e constitutivas da individuação do sujeito.

Como analisamos anteriormente, a compreensão da formação para autonomia centrada na criança, como anunciam os estudos da “pedagogia da infância” e da “sociologia da infância” (ROCHA, 1997; 2003; 2007; CORSARO, 1992; 1997; 2011; SARMENTO, 2005), pode acarretar na desconsideração da importância da vida em grupo e a participação na coletividade para a práxis social na infância como forma fundamental de promoção da autonomia, como liberdade individual da criança. Em virtude disso, nosso esforço interpretativo, elaborado no capítulo que se segue, pretende considerar a Educação Infantil institucionalizada como dimensão da eticidade moderna, pelo fator sociológico de descentramento social da criança ao viver a dinâmica da vida dos Núcleos de Educação Infantil. Para isso, analisaremos a características dos vínculos intersubjetivos caracterizados por valores e normas de coletividade compartilhada. A liberdade individual da criança está atrelada a introdução da mesma num grupo plural de crianças no Núcleo de Educação Infantil; fato sociológico que complexifica as relações e eleva a uma instância mais avançado de socialização, agora dependente, principalmente, da inclusão em experiências intersubjetivas que se orientem pelos princípios e valores que regem a vida coletiva e colaborativa.

Desta forma, o passo ulterior diz respeito à construção de um argumento sociológico que poderá, mais uma vez, colocar em questão o ideal de “complementariedade da educação infantil em relação às ações da família” (FLORIANÓPOLIS, 2010; ROCHA, 1997; 2003). Torna-se necessário está postura de relação com a produção do conhecimento, visto que há

uma necessidade de interpretação potencialmente mais sociológica da educação institucionalizada na infância (GRIGOROWITSCHS, 2008) e, assim, maximizar a possibilidade de interpretação da intersubjetividade da instituição como aprendizagem do modo de vida em comunidade na infância.

Assim colocamos “em xeque” a ideia da educação infantil como complementar as ações da família, pois considera a existência da especificidade do processo de educação institucional na infância - não perspectivado enfaticamente na vida familiar -, ou seja, tratar pedagogicamente o processo conflituoso estabelecido na formação das crianças decorrente do aprendizado dos valores e normas morais que regem a vida pública, plural e coletiva. A aprendizagem e o desenvolvimento da consciência moral estruturam o processo de formação para a vida pública e, conseqüentemente, eleva a necessidade de compreender o processo formação das crianças a partir do reconhecimento da tensão eminente de uma forma de orientação valorativa e estrutural da existência na vida privada (família e relações pessoais) para aquela requerida na vida pública plural das sociedades democráticas hodiernas. Nesse sentido, alocando luz no processo de descentramento social na infância promovido na instituição de educação infantil, a tensão intersubjetiva premente entre individuação e socialização, ou seja, o processo de formação de uma “segunda natureza” pela criança. Nesse sentido, a pesquisa se orienta por uma perspectiva de análise das instituições, tal como afirma Safatle (2012, p. 56):

[...] teremos dificuldades em pensar a natureza das instituições sociais e de seus processos de formação rumo à socialização. Instituições serão, muito rapidamente, descritas a partir do vocabulário da coerção, da disciplina ou de formas mais elaboradas de controle. No entanto, elas devem ser mais do que isso, já que permitiram, inclusive, a produção dos espaços de crítica a seu próprio modo hegemônico de funcionamento. Sem ignorar sua dimensão coercitiva deve ser capaz de explorar suas ambivalências e contradições.

A condição objetiva das instituições de educação infantil, como vimos, nos permite compreendê-la como um *locus* sociológico singular na formação das crianças e, conseqüentemente, mostra-se imperiosamente necessário compreender de forma “descentralizada” o processo de formação para autonomia das crianças. Desta forma, aloca-se a possibilidade de pensar a formação para autonomia não centrada no sujeito, mas numa perspectiva dialética que considera a formação do “Eu” (self/selbst) no “Nós” como relação conflituosa e dinâmica entre processos de determinação e de indeterminação social. A compreensão dos processos de formação na infância, centradas somente na criança, ou seja,

um entendimento centralizado no sujeito pode desconsiderar a importância para a prática social na infância da vida em grupo e a participação na coletividade como forma fundamental de promoção da autonomia, como liberdade individual da criança.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DE ETICIDADE MODERNA

Ao longo de seis meses de observação participante em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) do Município de Florianópolis/SC, intentamos investigar a rede intersubjetiva das relações travadas entre os pares. A característica de comunidade ética das instituições de educação infantil contém a tese de que nesse espaço-tempo apresentam as condições de possibilidade de promoção de processos de pluralização e de descentramento social das crianças como uma perspectiva de formação moral. As comunidades éticas são postuladoras de processos conflituosos, nos quais os sujeitos podem participar de experiências comunais de formação da sua individualidade, engendradas por meio de processos de formação das subjetividades que expressam o ideal da autonomia individual a partir da forma de integração ético-comunitária.

Nesse sentido, a seguir desenvolveremos uma reconstrução empiricamente estruturada do contexto de eticidade, constituído por dois grupos de crianças de 5 e 6 anos, a qual nos possibilitará lançar um olhar sobre a estrutura intersubjetiva fundante da formação das crianças na vida em comunidade do Núcleo de Educação Infantil. Acreditamos que, ao esboçar tal reconstrução, teremos a possibilidade de analisar determinados valores, normas de conduta e aprendizados morais, os quais dão sentido para as práticas que se desdobram na vida coletiva do contexto do grupo de crianças. E, com isso, compreender uma “gramática intersubjetiva” que fundamenta os processos de socialização na infância. Nossa análise recai sobre o processo de constituição de formas de expressão na infância que permitem as crianças, a partir das relações intersubjetivas do ambiente do grupo, estabelecerem experiências de reconhecimento, como um ato público e plural, que expressam a dialética indivíduo/sociedade (natureza/cultura). Tanto o grupo de crianças quanto o contexto institucional, compreendidos como esfera ética de interação, nos oferecem a possibilidade de investigação, análise e diagnóstico dos processos de aprendizagem que são capazes de desenvolver disposições comportamentais de reciprocidade e de individuação das crianças.

Ao reconhecer, como pressupõe Honneth (2013a), que a autonomia e a liberdade dos sujeitos encontram condições de possibilidades de desenvolvimento a partir do estabelecimento de relações de reconhecimento recíproco com um “outro” (nós). Desta forma, a teoria da ação hegeliana (HONNETH, 2007) pode oferecer uma possibilidade de análise do contexto

intersubjetivo de vida das crianças na instituição, visto que, para esta forma de interpretar a realidade ética, o desenvolvimento da liberdade depende da formação de “costumes” e “hábitos”, que expressam por meio de processos de formação as experiências de reconhecimento intersubjetivo e as condições de autorrealização do indivíduo. Para Honneth (2013b), acompanhando a concepção de liberdade hegeliana, as possibilidades de autorrealização individual devem estar compostas por formas de comunicação, nas quais os sujeitos reconheçam no outro a condição da sua própria liberdade. Destarte, nos interessa compreender como as relações intersubjetivas nas instituições de educação infantil estruturam-se a partir de processos dialéticos entre socialização e individuação, a formação do “eu” no “nós” (HONNETH, 2013b).

A investigação do contexto de eticidade dos grupos analisados nos permitiu engendrar uma análise sobre o processo de aprendizagem na relação geracional entre adultos e crianças, assim como entre as próprias crianças a partir da determinação ética no contexto do grupo de crianças de 5 e 6 anos do NEI. A investigação da realidade da vida institucional dos Núcleos de Educação atenta para o sentido dialético da formação humana na tensão entre indivíduo/sociedade, a partir da compreensão de que a realização da liberdade individual está ligada a condição de interação social. Desta forma, em um primeiro momento de nossas análises, discutiremos como o brincar possibilita o estabelecimento de relações intersubjetivas entre as crianças, entre a criança e o mundo e entre as crianças e os professores no contexto do NEI e do grupo de crianças de 5 e 6 anos. A estrutura de ações que permitem o brincar no contexto pluralizam a vida das crianças em dois sentidos, os quais analisaremos a seguir: primeiro, permitem o brincar como reconhecimento da autorrealização dos desejos infantis nos horários destinados a brincadeira e, de maneira consequente, permite o reconhecimento de si como “criança que brincante” na própria realização da brincadeira pela compreensão da “dimensão fantasiosa da brincadeira” nesta etapa da socialização; segundo, o brincar em conjunto e em meio institucional visa ações democráticas de igualdade e de reconhecimento do outro como indivíduo também desejante, desta forma, as crianças podem engendrar processos de tomada de perspectiva do outro a partir da normatização intersubjetiva na coletividade do grupo (Tópico 4.1). Como desdobramento da reconstrução hermenêutica do contexto, nossa pesquisa empírica aponta que para além do brincar como eixo metodológico, há também a participação na produção de uma cultura institucional do Núcleo de Educação Infantil por meio da participação em ações como *a organização dos espaços de brincadeira e*

o Projeto Refeitório, funcionam como momentos de “negação do brincar” pelo “trabalho”, que são tomados, também, como eixos metodológicos de formação para a autonomia das crianças, para a liberdade individual em meio ao contexto intersubjetivo do NEI (Tópico 4.2). Posteriormente, elaboraremos uma síntese genealógica entre brincar e a socialização na infância (Tópico 4.3). Ao promover a análise de uma gramática intersubjetiva das relações estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e as professoras, bem como, entre as crianças e os demais agentes da instituição (funcionários, diretora, pedagoga, serventes), conseqüentemente, nos foi permitido compreender que a normatização ética correspondente à virtude de “ser amigável” regula as ações entre os sujeitos, como perspectiva de plasmação ética da comunidade (plural, coletiva e colaborativa) pelo princípio da igualdade. (Tópico 4.4). Correlativamente, o contexto do grupo de crianças estava estruturado em uma relação intersubjetiva das crianças entre colegas e amigos. A amizade estabelecida por pequenos grupos em meio ao grupo e, até mesmo, por pares de crianças, tencionavam a possibilidade de regulação mais igualitária no contexto a partir da virtude do “ser amigável”, ao ser contraposta por ações de privatização das ações e de comportamentos próprios a condição de ser amigo. Desta forma, analisamos a intersubjetividade a partir do conflito entre amigos e colegas e, correlativamente, por uma relação de trabalho educacional de justificação destes papéis sociais pelas professoras e pelo investigador-professor. As relações de amizade na infância possibilitam a formação descentrada da subjetividade das crianças, em meio ao grupo por compartilhar a vida com outras crianças a partir dos laços de intimidade, e, ao mesmo tempo, em que tencionam as determinações coletivas de igualdade da vida em grupo (Tópico 4.5). Em seguida, como desdobramento final do capítulo, elaboramos uma reconstrução genealógica da perspectiva de formação vinculada ao imperativo “seja amigável” e as relações de amizade no grupo (Tópico 3.6).

Este processo de investigação hermenêutica da formação intersubjetiva das crianças no Núcleo de Educação Infantil, nos permitirá ampliar a defesa da tese referente à interpretação da Educação na Infância institucionalizada como etapa emergente da eticidade das sociedades modernas, ao perscrutar a função social de formação para a liberdade individual das crianças na interposição entre as instituições características da vida privada e íntima (família, amizades, etc) e àquelas da vida pública e plural (sociedade civil, cultura democrática). Por meio dessas análises, poderemos analisar a gramática intersubjetiva vinculada à motivação

para a ação moral e a forma social da moral que está expressa nas práticas de formação na infância como meio de educação para a vida democrática e plural nas sociedades modernas.

4.1 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO ÉTICA SINGULAR NA INFÂNCIA: UMA QUESTÃO DE EXPRESSÃO DE PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO BRINCAR

Uma das primeiras características que afirma a Educação Infantil como esfera da eticidade moderna está localizada em uma “nova” configuração arquitetônica dos Núcleos de Educação Infantil, a partir de seu projeto de constituição em 1976 (FLORIANÓPOLIS, 1976). Como analisamos anteriormente por meio da reconstrução histórico-normativa, na formulação do projeto de constituição dos NEI’s em 1976 pela Rede Municipal de Florianópolis está expressa na arquitetura das instituições uma tensão entre ideários da creche e da pré-escola (BROERING; BRAN; DE ANGELO, 2013). Fundamentalmente, a constituição arquitetônica dos NEI’s desde o ano de 1976 aponta para uma progressiva inclusão de ideários educacionais e de interpretações sobre a infância que estruturam o espaço-tempo da instituição, tais como as exemplificações descritas por Broering, Bran e De Angelo (2013): a construção de parques e locais que propiciam a brincadeira como eixo metodológico de formação; a construção de salas específicas para as distintas faixas-etárias, em alusão ao modelo de seriação escolar.

A condição de espaço-tempo da instituição é um aspecto fundamental para a análise da Educação Infantil como etapa “emergente” (devido às poucas décadas de consolidação da instituição, desde 1976 no Município de Florianópolis) da eticidade das sociedades hodiernas, uma vez que nela as crianças estão engendradas em práticas de formação para a sua liberdade individual pela experiência intersubjetiva do reconhecimento do outro como indivíduo participante de uma comunidade. Nesse sentido, de forma introdutória analisaremos a relação entre o espaço-tempo e a formação das crianças, destacaremos em seguida a mudança estrutural ocorrida no Núcleo de Educação Infantil por nós investigado.

O Núcleo de Educação Infantil teve sua sede vinculada a uma escola básica até o ano de 1999 e o atendimento as crianças acontecia em espaços cedidos por uma instituição de educação básica. Antes de localizar-se no prédio da atual dependência física, o NEI funcionou no espaço de duas casas. As crianças eram atendidas nesse espaço da casa e os cômodos

configuravam-se como salas dos grupos e da administração da instituição. Uma professora atuante como docente nas antigas dependências da instituição (casa), relata:

[...] era complicado trabalhar lá por conta da estrutura. Eu só tinha o espaço de uma sacada para que pudesse levar as crianças para brincar fora da sala e havia perigo das crianças caírem. Até para fazer roda de conversa era complicado em algumas salas. O lanche e o almoço das crianças eram servidos em uma garagem (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2015).

A fala da professora permite a compreensão de que a estrutura arquitetônica da casa impossibilitava adequar as ações da rotina ao pensamento educacional de organização do espaço para propiciar a brincadeira, o cuidado com a integridade física das crianças e, também, a perspectivar educacionalmente as rotinas institucionalizadas, tais como, por exemplo, *o Projeto Refeitório e a participação no trato do conhecimento sistematizado*, característicos da rotina atual do Núcleo de Educação Infantil investigado. Nesse sentido, a professora destaca que “*era complicado trabalhar lá por conta da estrutura*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2015), como forma de salientar a desproporção entre a constituição do espaço e o engendramento de processos de formação pressupostos nesta etapa de educação institucionalizada.

Ao reconstruir a história da instituição do NEI podemos perceber que entre os anos de 2001 e 2004 - de acordo com os relatos da diretora atual da instituição em seu projeto para pleitear o prosseguimento da atuação na direção na Gestão 2017/2019 (FLORIANÓPOLIS, 2016) - a comunidade do Núcleo de Educação Infantil em consonância com a mobilização dos pais e demais instâncias da sociedade reivindicou junto aos órgãos públicos, à construção de uma nova sede, visto que o espaço da casa, na qual se localizava anteriormente a instituição, contava “com o espaço físico restrito que não contemplava as necessidades das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.1). Desta forma, as obras se iniciaram em 2007 e o “novo” NEI, em sua nova estrutura arquitetônica, foi inaugurado em 2008, o qual expressa uma nova possibilidade de vida em um contexto de eticidade que, agora, poderia expressar perspectivas de educação constituídas historicamente no processo formação das crianças.

Como analisamos anteriormente, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996) promulga a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e como direito da criança. Nesse sentido o art. 29 da Lei n° 9394/96 reconhece o objetivo desta etapa na

educação como instância social de desenvolvimento integral da criança. O reconhecimento da criança como sujeito de direito (BRASIL, 1988) atenta para a compreensão da criança como um ser social, historicamente situado e cujo desenvolvimento depende do estabelecimento relações físicas, afetivas, intelectuais e linguísticas como forma de aprendizado do mundo. Necessariamente, ao reconhecer a “necessidade” de desenvolvimento integral da criança, as diretrizes da educação infantil (LDB, 1996) estabelecem como eixo norteador de toda ação pedagógica a “brincadeira”. Em correlação com tal determinação proposta pela LDB, a diretora da instituição por nós investigada, em seu projeto para pleitear o prosseguimento da atuação na direção da Gestão 2017/2019 (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.7), destaca que:

Os profissionais de Educação Infantil devem respeitar os direitos da criança, a saber: a alimentação, a higiene, a saúde, a proteção, ao contato com a natureza, às produções culturais, a espaços adequados e amplos, bem como assegurar o direito de brincar, onde a brincadeira é eixo estruturador de todo trabalho pedagógico utilizado pelo professor no desenvolvimento da aprendizagem.

E continua:

A brincadeira é um aprendizado que vai além da arte de explorar. É a descoberta do mundo, é reflexo de suas vivências enquanto criança situada no tempo e no espaço. Ao brincar de faz-de-conta a criança sente-se protegida, experimenta novas sensações vivenciando papéis sociais diversificados e interagindo com outras crianças e adultos. Para Vygotsky a brincadeira propicia a imaginação e evolui para o jogo, é importante fonte de aprendizagem e conseqüentemente de desenvolvimento. A brincadeira pressupõe aprendizagem social, pois a criança aprende na interação com o outro. O papel do adulto na brincadeira configura-se como organizador e estimulador que ao intervir disponibiliza recursos materiais, espaço e tempo contribuindo para que a brincadeira aconteça e evolua numa perspectiva intencional para ampliação do repertório da criança. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.7)

Nesse sentido, a configuração do espaço-tempo do Núcleo de Educação Infantil atende a pressuposição colocada nas diretrizes curriculares referente à organização do trato pedagógico na infância, ou seja, os espaços da instituição estruturam-se para “atender as necessidades das crianças” (BRASIL, 2006) ao possibilitar a organização da rotina institucional que permite o brincar como perspectiva de formação pela interação. Ao analisar, especificamente, a estrutura física da instituição, está clarividente que o brincar condiciona a constituição arquitetônica do Núcleo de Educação Infantil. A instituição é composta por salas dos grupos de crianças que se dividem por faixa etária, estes espaços estão configurados, fundamentalmente, pela presença de prateleiras de brinquedos que circunscrevem a dimensão

de três paredes, além de contar com a presença de espaços de brincadeira organizados pelas professoras, denominados de “cantinhos da brincadeira” (tais como salões de beleza, barracas de acampamento, etc.). Acerca das salas dos grupos de crianças existem parques pequenos, que ao caminhar por eles, se pode chegar até um parque maior, o qual conta com escorregadores, árvores, espaços com areia e grama. No espaço do parque, principalmente naquele com maior extensão, as crianças, frequentemente, estabelecem contato com crianças de diferentes grupos, de diferentes faixas etárias, e, nesse sentido, as crianças tem a possibilidade de brincar em conjunto. E, especificamente, as salas das crianças em faixa etária entre zero a três anos de idade apresentam pequenas varandas que estão preenchidas por brinquedos e, também, estes espaços se configuram em menor porte em relação àqueles disponíveis nos parques. Especificamente, em relação aos dois grupos de crianças por nós investigados, que estão entre cinco e seis anos de idade, a rotina está configurada diariamente por dois momentos possibilitadores do brincar: na primeira atividade após a chegada à instituição (no período matutino entre às sete e trinta horas e às oito e trinta horas e no período vespertino entre às treze e trinta horas e às quatorze e trinta horas), as crianças têm a possibilidade de brincar por toda a extensão da sala; bem como, após o almoço, elas são dirigidas em grupo até os parques. Em outros momentos institucionalizados também na rotina, as crianças vivenciam o espaço da brinquedoteca e do pátio interno (o qual apresenta sempre disposto uma série de brinquedos para uso das crianças).

O tempo-espaço da instituição organiza os espaços das salas, da brinquedoteca, dos parques e dos pátios como momentos formação pela brincadeira que autorrealizam as crianças ao possibilitar a ação no mundo comum e a consecução do desejo infantil de brincar. Desta forma, observamos que no momento das brincadeiras a possibilidade de liberdade individual das crianças estava pretendida pelas professoras pela liberdade de escolha do brincar e com quem relacionar-se. Cotidianamente, eles tinham dois momentos de brincadeiras livres, de aproximadamente uma hora cada, nos quais poderiam escolher com quem brincar e qual tipo de brincadeira desenvolver. Este princípio que configura a possibilidade de constituição de processos para a autonomia das crianças advém de uma interpretação de que as professoras devem apenas organizar os espaços de brincadeira para que nesses espaços as crianças possam desenvolver em contato entre si, uma relação entre pares. O papel da professora nesse momento, como veremos mais a frente, é o de regular os conflitos provenientes das agressões físicas entre as crianças e, também, aos desvios das normas que determinam práticas do

brincar em grupo, tais como compartilhar os brinquedos da sala e abrir as brincadeiras aos demais colegas.

Desta forma, a compreensão da brincadeira como principal eixo metodológico das ações pedagógicas no contexto da educação infantil atenta para o reconhecimento da relação entre o brincar e a socialização da criança por dois aspectos: primeiramente, a brincadeira funciona como elemento fundamental de formação ética, pois a criança passa a internalizar o comportamento lúdico, ao reconhecer-se pelos olhares dos outros parceiros de interação na brincadeira (MEAD, 1966); de forma consequente, o brincar estabelece uma condição de possibilidade de promoção de uma leitura de mundo a partir da dimensão fantasiosa e imaginativa da representação da realidade, um processo de articulação entre reprodução e construção do olhar no jogo social (VYGOTSKY, 1991; 1999; BENJAMIN, 1987; 2002). Esta compreensão sobre o potencial educacional do brincar configura a estrutura do espaço-tempo das ações pedagógicas no contexto do Núcleo de Educação Infantil e expressam a necessidade da formação para a autonomia pela brincadeira na infância.

Nesse sentido, visto o movimento de democratização da infância, o qual analisamos anteriormente, portanto de reconhecimento da criança como sujeito de direito (BRASIL, 1988), com direito a infância (LDB, 1996) e com direito ao brincar (ECA, 1990; LDB, 1996), a brincadeira é estabelecida como eixo metodológico de ação para uma educação para a autonomia das crianças. Desta forma, os discursos vinculados a Pedagogia da Infância (ROCHA; SILVA FILHO, 2007; ROCHA, 1997; WIGGERS, 2006) pressupõe um processo de centralidade da aprendizagem e das ações na própria criança, com vistas à constituição de uma educação não dogmática ou, até mesmo, de castração da vitalidade (os afetos, os desejos, as sensibilidades, a mimese) da criança por conta de uma culturalização extrema que desnatura o sujeito. Ou seja, uma educação que impeça a constituição da individuação da criança em meio social. Apontamos, em nossa reconstrução histórico-normativa, a possibilidade de uma interpretação da formação para a autonomia como desenvolvimento da autenticidade da criança. Como analisamos anteriormente pela obra de Charles Taylor em crítica a algumas perspectivas da “Sociologia da Infância”, tal ênfase na autenticidade pode expressar uma análise sobre os processos de formação na infância de forma individualista, centrada na criança, e/ou desconsiderando a gramática sociológica de um mundo compartilhado entre adultos e crianças na tensão indivíduo-sociedade. Desta forma, adiante

discutiremos a contraposição à perspectiva da centralidade da criança no brincar em virtude da afirmação da centralidade da intersubjetividade na brincadeira como elemento constituidor da formação para a autonomia das crianças. A primeira parte dessa análise diz respeito a própria experiência do brincar como constituidor do reconhecimento de si pela criança como “indivíduo brincante”, justamente devido a compreensão pelas próprias crianças do realismo da brincadeira. Posteriormente, o determinar-se pelas normas do brincar na coletividade do grupo expressa uma relação de formação que pretende a formação do olhar para o reconhecimento do outro. Por fim, o trabalho de desenvolvimento de uma cultura institucional colaborativa (enfatizaremos a organização do espaço e a participação no Projeto Refeitório) funciona como um momento de negação do brincar no contexto do Núcleo de Educação Infantil (Tópico 3.2).

Ao corroborar o primeiro passo de análise, passamos a discutir como a compreensão da dimensão fantasiosa do brincar expressa o processo de descentramento da criança ao reconhecer-se como ser que brinca na semelhança como outro. Em relação à tal compreensão, analisaremos duas cenas a seguir:

Cena: ao brincar

As professoras penduraram, perto do espelho e da bancada, um bambolê e colocaram nele um véu de tule. A ideia é de fazer um salão para as crianças. Uma menina veio perguntar se poderia trazer maquiagem e, depois da resposta positiva da professora, ela disse para outra amiga que traria maquiagem de verdade e que maquiaria ela. Depois do local montado, as crianças passaram a brincar. Uma menina fez o papel de cabelereira e as outras de clientes. As crianças colocaram cadeiras para fazer uma fila de espera e algumas meninas sentaram para esperar. Nesse momento, nenhum menino participou da brincadeira. Eu sentei perto do salão e disse: “se soubesse, não teria cortado o cabelo na semana passada. Você cortaria o meu cabelo? (perguntei para uma das meninas, que fazia o papel de cabelereira)” Ela respondeu: “eu não sei cortar”. Eu questionei: “mas você não é cabelereira?”. Ela disse: “aqui eu sou, mas eu nunca trabalhei em um salão. Eu posso só arrumar seu cabelo”.
(DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2015)

Cena: brincando

Quando almoçávamos, eu fui guardar meu prato e uma menina disse: “tu tens que pagar para passar”. Eu disse: “não tenho dinheiro”. Ela respondeu: “não precisa de dinheiro de verdade, só fazer fingir que está me entregando o dinheiro”. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/07/2015)

A cena descrita acima nos possibilita a interpretação da tensão entre a representação da realidade pela brincadeira e, ao mesmo tempo, a compreensão da realização da mesma como ato do brincar infantil. A estrutura do tempo-espço da instituição são adequados a formação do “Eu” na infância ao garantir a auto-realização pelo brincar, processo tal que permite com que as crianças se percebam a partir de uma imagem de indivíduos brincantes em relação com o outro, como crianças que brincam, mas que se descentram tal reconhecimento por via da percepção do realismo na brincadeira e, como veremos a seguir, pela relação intersubjetiva de brincar coletivamente no grupo. Como podemos vislumbrar na cena descrita a seguir:

Cena: a criança e o autorreconhecimento

O investigador-professor vai até a sala do grupo e duas crianças estão a retornar ao parque, pois haviam ido tomar água. Uma das crianças dizia que a colega estava com ciúme dela. Então, o investigador-professor pergunta o motivo, então uma delas responde: “ela está com ciúmes porque eu tenho seis anos”. Em contrapartida, a outra colega retruca: “professor, eu também tenho seis anos e não estou com ciúmes dela”. Com isso, a primeira menina, que reclamará do ciúme, diz: “professor, ela não gosta mais de brincar. Quando está em casa, não brinca mais com as bonecas, só desenha. Ela acha que não é criança mais e por isso tá falando que não brinca mais”. Após isso, a menina se vira até o investigador-professor e faz sinal para que eu não falasse nada a colega. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2015).

Nesse sentido, a imagem da criança como indivíduo que brinca para aprender o mundo e para realizar o desejo infantil é negada pela própria criança, a partir do realismo no brincar. Esse fenômeno permite perceber o contexto como eticamente estruturado para autorrealização pelo brincar e, devido a esse reconhecimento, a criança pode passar a uma etapa mais madura da

socialização ao reconhecer como ser que brinca. A estrutura arquitetônica do NEI, os espaços-tempos do brincar destinados na rotina da instituição e o processo de formação engendrado pela brincadeira, especificamente salientado aqui pelo reconhecimento da dimensão fantasiosa da brincadeira no grupo de crianças de 5 e 6 anos, constituem a condição de possibilidade de desenvolvimento da personalidade moral da criança. Essa “infraestrutura” do brincar constitui para as crianças uma possibilidade de maior probabilidade de agir moralmente, visto a possibilidade de reconhecimento de si na relação com o outro como brincantes e, a partir desse processo, as mesmas podem se autorrealizar na brincadeira. Como afirma Taylor (2013), em uma discussão sobre a relação entre a moral e o “Eu”, os indivíduos tem a capacidade maior de agir moralmente quando os valores morais estão unidos aos processos de formação destinados a realização do “Eu” (*self*). Ao passo que este processo se desenvolve, a criança passa a reconhecer-se como indivíduo que brinca. O próprio ato de brincar na infância permite, no decorrer do processo de socialização pelo reconhecimento pela criança da dimensão fantasiosa da brincadeira, descentralizar-se. Como a criança argumenta: *“professor, ela não gosta mais de brincar. Quando está em casa, não brinca mais com as bonecas, só desenha. Ela acha que não é criança mais e por isso tá falando que não brinca mais”* (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2015). Ao passo que se reconhece como ser brincante, nesse processo, a partir da compreensão do brincar como um ato de autorrealização na infância, se tem a possibilidade de engendrar uma etapa mais madura da socialização, justamente, pela negação da condição infantil. Pois a certeza da identidade, um possível reconhecimento, não é uma certeza absoluta (HONNETH, 2010; TAYLOR, 2014).

Este processo de reconhecimento de si como ser que brinca e da estrutura de espaço-tempo que possibilita o brincar no contexto do NEI engendra a possibilidade determinar-se por normas e valores que são exigidos para o bem de outras pessoas com base em ações recíprocas no contexto. Pois, a interpretação das asserções morais para as ações práticas depende de uma base de normas justificadas que as crianças devem reconhecer no contexto. Nesse sentido, os processos de determinação do brincar, em consideração a garantia da integridade física do outro e das normas de regulação cooperativa das crianças, fazem sentido para a criança uma vez que ela percebe tais normatizações adequadas à pessoa que é.

Nesse sentido, a constituição desses espaços de determinação intersubjetivo do grupo no brincar coletivo estabelece-se a partir da constituição de práticas de justificação pelas

professoras com as crianças, no intuito que as mesmas compreendam a esfera do agir coletivo de forma alargada e, nesse processo, coloque o outro em perspectiva na tomada de suas próprias decisões. As professoras são interpretadas como autoridades responsáveis por legitimar práticas que pluralizem as ações das crianças, ao passo que colocam os demais e a vida comunitária do grupo em perspectiva da necessidade de preservação da integridade física do outro e da necessidade de determinação das normas coletivas do brincar em conjunto, no sentido de preservar a igualdade entre as crianças.

O princípio da existência de uma comunidade compartilhada entre crianças e adultos (professoras, professoras auxiliares, serventes, cozinheiras, faxineiras, coordenadores e direção da escola) orientou nosso olhar no sentido de analisar a intersubjetividade constitutiva da coletividade ética do grupo e, conseqüentemente, como a partir da mesma, efetua-se a condição de possibilidade da criança de experienciar a tensão entre socialização e individuação. Num primeiro momento das observações participantes, mostrou-se evidente o papel do adulto como mediador dos conflitos gerados entre as crianças. A recorrência dos conflitos e posição de “árbitro” ou mediador do adulto nos direcionou a observar e, posteriormente, analisar quais princípios ou valores eram expressos na resolução de tais conflitos. Desta forma, reconstruiremos uma série de cenas, que podemos caracterizar como processos de descentramento social da criança efetivado pelo *ethos* (costume, prática) da comunidade da instituição de educação infantil. A seguir reconstruímos uma cena referente a um conflito entre duas crianças e a mediação da professora:

Cena: os conflitos, as crianças e os adultos

Uma criança começa a tomar o brinquedo da mão dos colegas. Estes vão até a professora para efetuar uma reclamação. A professora chama a criança que tomava os brinquedos e diz: “Ei, sente-se aqui. Você sabe que tem que esperar a sua vez de brincar, não pode tomar o brinquedo da mão das outras crianças. Se você continuar fazendo isso, ninguém irá querer brincar com você e ficará sem amigos¹⁵. Tem que esperar sua vez e eles te emprestarão o brinquedo” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2015).

¹⁵ No tópico 3.3 deste Capítulo, discutiremos, especificamente, a constituição de um comportamento cooperativo e de respeito mútuo a partir da construção de uma imagem benevolente, de boa criança, a partir do exercício da virtude de “ser amigável” no contexto do grupo de crianças.

Ao endereçarmos nosso olhar sobre a situação relatada anteriormente, evidentemente, alguns pontos emergem e possibilitam a reconstrução do caso e a análise sociológica do acontecimento. Primeiramente, merece destaque a escolha da criança em destinar sua reclamação a um adulto e, assim, valer-se da autoridade do mesmo para arbitrar o conflito. O motivo para a realização da mesma deve-se ao reconhecimento da função do adulto como um sujeito que pode regular os conflitos entre os pares e evidencia também o interesse da criança em receber um juízo impessoal do caso. A autoridade do adulto em regular o conflito está relacionada, nesse caso, diretamente à experiência de vida que o mesmo carrega e sua posição mais imparcial entre os pares. No caso relatado acima é compreensível que as crianças reconhecem a professora como uma autoridade responsável por mediar os conflitos. As crianças demonstram a capacidade de compreensão do processo de socialização orgânica em meio a um conflito prático, tanto no sentir-se lesado pela atitude do outro quanto pelo reconhecimento da autoridade do adulto como aquele que, por via da sua experiência, pode intervir e regular o conflito. O que está em jogo nesse caso é o conhecimento pelas crianças de que a prática de retirar os brinquedos das mãos dos outros colegas enquanto brincam é uma ação que fere uma norma de conduta do grupo. A professora destacava, recorrentemente, algumas normas de comportamento que aludiam à organização do grupo na brincadeira, como podemos perceber nessa passagem: *“Vocês sabem que, quando estamos brincando, tem de esperar sua vez para brincar, os colegas irão passar o brinquedo, tem que compartilhar o brinquedo. Mas não pode tomar da mão do outro”* (DIÁRIO DE CAMPO, 11). É importante observar que a criança ao brincar, deseja a brincadeira, ao passo que o colega interfere no brincar de forma desrespeitosa, infringe a possibilidade de desenvolvimento de sua liberdade individual. Tal fato é reconhecido pela própria criança como desrespeito visto a desconsideração de uma norma coletiva do agir, ou seja, *“não tomar o brinquedo enquanto o outro brinca”*. O desejo da criança de brincar com o brinquedo manipulado por outro entra em conflito com a ação do colega que já brinca, existe aí um conflito prático entre as crianças desejantes. A reclamação é endereçada ao adulto tanto porque a criança que se sente desrespeitada é impedida de consumir a brincadeira e o brinquedo, uma vez que ela detém a experiência de que na comunidade de crianças do Núcleo de Educação Infantil *“não se pode tomar um brinquedo da mão de outro colega”*. Como podemos, também, analisar a partir da cena a seguir:

Cena: a criança e o respeito

Existe a criança na sala que sempre agride os colegas. Hoje aconteceram vários casos envolvendo ele. Primeiro, uma menina estava com um brinquedo que ele queria e ela puxou da mão dela. Depois, empurrou outro colega porque o mesmo não queria dar a ele o brinquedo. Na brinquedoteca também aconteceu um caso parecido. Ao chegarem à brinquedoteca, esta mesma criança criou um atrito com um colega, também por conta de um brinquedo. A professora se aproximou e disse: “quem pegou o brinquedo primeiro?”. Outra criança disse que havia sido ele, mas a criança que fora acusada ainda tentava tirar o brinquedo de sua mão. A professora pegou o brinquedo e disse: “ninguém mais brincaria com aquele brinquedo”. Mas, logo depois, perguntou novamente para as crianças quem havia pegado primeiro. Uma criança diz havia sido ela e, com isso, a professora diz: “então, você vai brincar primeiro e depois vai emprestar para o Pedro. Ouviu Pedro, você tem que esperar ele brincar” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2015).

A condição sociológica do grupo é um aspecto que engendra uma relação conflituosa entre as crianças, uma vez que a realização do desejo de brincar está em confronto com a condição de brincar junto e pela determinação a partir de normas coletivas do brincar (não agredir os demais colegas; compartilhar os brinquedos e as brincadeiras). Existe uma relação entre esta determinação e a constituição de uma relação de autorrespeito entre as crianças. O trabalho sistematizado das professoras em relação à justificação das normas que regem a conduta do grupo de crianças, tendo em vista a formação de certo tipo de membresia de grupo, mostra-se importante para a vida na coletividade com vistas a internalizar nas ações com o outro um comportamento benevolente como perspectiva de relação autônoma. Nesse sentido, a manutenção das normas coletivas de grupo atenta para a manutenção da integridade física das próprias crianças, como vislumbramos na cena a seguir:

Cena: a criança e os conflitos

Depois disso, percebi que a professora estava recortando uma cartolina, ela me dizia que estava fazendo os moldes para os colares africanos que as crianças iriam fazer hoje. Enquanto cortava os moldes, aconteciam alguns conflitos entre as crianças e eles vinham até a professora para reclamar. Um menino veio dizer que um colega o havia mordido, com isso,

a professora chamou o menino que havia sido acusado e disse: “Por que você mordeu o colega?”. O menino ficou sem responder e o que foi mordido disse que tudo aconteceu por conta de um brinquedo. A professora comentou: “Você não pode morder o amigo. Quem morde são os bebês, porque eles não sabem falar, não sabem dizer o que querem, não sabem dizer o que não estão gostando. Por isso, mordem. Você não, você sabe falar, quando não gostar de algo ou quiser pedir algo, diga para o seu amigo. Agora vá lá e, pelo menos, peça desculpa para ele”. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2015).

Ao analisar a cena, o professor/adulto estabelece-se como uma autoridade responsável por constituir práticas de justificação com as crianças, no intuito que as mesmas compreendam a esfera do agir coletivo de forma alargada e, nesse processo, coloque o outro em perspectiva na tomada de suas próprias decisões. As professoras, desta forma, são interpretadas como autoridades responsáveis por legitimar práticas que pluralizem as ações das crianças, ao passo que colocam os demais e a vida comunitária do grupo em perspectiva. No processo de formação das crianças, essas práticas de relação com a norma atendem a necessidade de autodeterminação individual, como Honneth (2007, p. 58) salienta esta relação “[...] foi concebida como a capacidade dos homens de, por força da determinação da vontade, se distanciarem de todas aquelas “carências, desejos e impulsos” que podem ser experienciados como limitação da independência do EU”. Estes processos de regulação dos adultos funcionam como o fomento de uma relação intersubjetiva de formação do “olhar sensível” para o outro contraparte, que atenta para a existência em sentido social e exige atuações performáticas de benevolência.

Nesse sentido, a autodeterminação individual como componente elementar da liberdade individual e este processo apresenta-se como elemento de orientação para a formação como perspectiva de desenvolvimento da autonomia. A interpretação de que ao determinar-se, amplia-se a possibilidade de agir com o outro fundamenta o processo de avaliação das crianças no sentido do desenvolvimento da autonomia. Em um aspecto específico, a avaliação que a professora realiza a partir da participação das crianças no “dia do brinquedo” mostra-se exemplificadora de tal compreensão. Na rotina do NEI esse dia acontece nas segundas-feiras, espaço no qual cada criança pode levar um brinquedo para a instituição. A proposta pedagógica que fundamenta a institucionalização desse dia pressupõe que as crianças poderão constituir espaços que estimulem as interações, o compartilhamento e negociação dos

brinquedos. Em consequência, a professora avalia as crianças a partir da inclusão de comportamentos cooperativos como aspectos relacionados à benevolência como vemos: “*A criança 1 compartilha os brinquedos, muito raro ela envolver-se em alguma disputa por brinquedos, sempre resolveu qualquer conflito sozinha*” (Ficha de Avaliação). E continua a avaliação a respeito de outra criança: “*A criança 2 ainda necessita de ajuda para negociar quando há disputas por brinquedos, sempre precisamos intervir porque reage batendo ou empurrando os colegas*” (Ficha de Avaliação).

Esta instituição de processos de autodeterminação como possibilidade de promoção da autonomia nos permite objetar contra a compreensão da liberdade na infância como liberdade de escolha entre conteúdos dados por um processo de decisão reflexiva e heterônomo. Em outro sentido, a construção da “vontade livre” constitui-se a partir do princípio da formação dos impulsos da ação e suas inclinações em função da liberdade (HONNETH, 2007). O processo de formação vinculado à autodeterminação para a criança no contexto do grupo permite que às próprias crianças passem a se regular pelo princípio da preservação da integridade física e das normas coletivas de compartilhamento das brincadeiras e dos brinquedos como princípios de liberdade no contexto. Como podemos analisar pela cena a seguir:

Cena: a criança e a intersubjetividade na brincadeira

Depois, andei pela sala e uma criança estava chorando, perguntei aos colegas o porquê dele estar chorando e uma criança me explicou: ‘ele está chorando porque a Criança 1 não quis dar o brinquedo para ele. A Criança 1 está voltando agora para o nosso grupo’. Então, o investigador-professor pergunta “que grupo seria esse?”, a criança responde: ‘nós temos um grupo ai. O problema é que a Criança 1 bate’. Em seguida, a criança 1 se defende: ‘eu não bato não, professor’. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2015)

A partir dessa cena podemos compreender de modo mais exato tal asserção, uma vez que as práticas de cooperação e de respeito permitem que a criança se posicione em relação a ações benévolas ou não e, assim, se reconheça na ação de benevolência como “boa criança” ao não atentar contra a integridade física do outro e ao compartilhar a brincadeira e o brinquedo. A análise da relação intersubjetiva da criança com as normas éticas que regulam a ação nos

permite compreender a formação de um ethos dialógico na infância, que aparecem estritamente passíveis de desacordo e de crítica, mas que fundamentam a constituição moral (TAYLOR, 2013). A adoção de um comportamento cooperativo entre as crianças favorece a construção da autonomia, pois está fundada no processo de se autodeterminar perante a norma, não aceitar o desrespeito físico por demandas de desejos do outro e até mesmo resistir a não adoção de um comportamento de exclusão do outro no grupo. Aspectos que são fundamentais para a formação da personalidade moral da criança, visto que, no processo cooperativo, a criança investe toda a sua personalidade.

Em meio à adoção do processo cooperativo a criança estabelece uma relação sensível com a norma e consigo mesma de auto-reconhecimento, pois como afirma Taylor (2013) refletir sobre a própria identidade constituída em meio institucional permite a criança situar-se perante valores. A relação estabelecida com as ações benevolentes não são adotadas de forma neutra, uma espécie de determinação apenas externa, de outro modo, elas fundamentam o afeto infantil do reconhecimento de si e do outro a partir de certos valores. Desta forma, reconhecer a si mesmo no contexto depende de situar-se a partir daquilo que é benévolo fazer ou não, em relação aquilo que é desejável ou indesejável para o contexto, processo fundamental para a construção do autorrespeito e a efetivação de uma vida em igualdade em meio ao contexto. Esta forma de compreensão das implicações educacionais da formação do sujeito ético em meio ao contexto de crianças nos projeta uma interpretação no entre razão e afetividade, uma vez que o “dever fazer”, fator essencial à moral, corresponde a um querer fazer.

O processo de reconhecimento como ser brincante mostra-se adequado à estrutura do *self* infantil, uma vez que amplia o alcance de uma melhor compreensão de si no contexto plural e coletivo do Núcleo de Educação Infantil. A relação estabelecida de indeterminar-se pela brincadeira e determinar-se pela normatização do brincar coletivo permitem a criança reconhecer as normas e os valores (do bem) que são exigidos para o bem de outras pessoas, com base em ações recíprocas justificadas no contexto.

Este processo de determinação do brincar possibilita à criança estar orientada no espaço moral, ou seja, uma vinculação a orientação espacial do contexto do Núcleo de Educação Infantil. A brincadeira funciona como auto-realização em sentido de processos de

indeterminação, elaboração da realidade e do desejo pela dimensão fantasiosa do brincar e, correlativamente, ao passo que se brinca com o outro, a criança pode estabelecer uma compreensão mimética daquilo que é bom ou ruim, daquilo que vale a pena fazer no contexto. Nesse sentido, a benevolência ao compartilhar o brincar com o outro, compartilhar a brincadeira e os brinquedos funciona como uma produção de sentido no que diz respeito àquilo que é trivial na relação intersubjetiva e àquilo que realmente importa para viver junto. Taylor (2013, p. 44-45) argumenta que, em sentido contrário, “a desorientação e a incerteza quanto à posição em que se está como pessoa parecem desembocar numa perda de controle da própria posição no espaço físico”. Este fenômeno de desorientação culmina em uma incapacidade de responder por si próprio pelo desconhecimento da posição que se encontra e o que deseja atentar em suas ações. Nesse sentido, nos debruçamos à interpretação, também, da intervenção dos adultos em relação a este processo de desorientação das crianças com a norma.

O processo de formação da personalidade moral na infância apresenta também a formação por sentimentos de vergonha e de constrangimento público para a afirmação da norma. Em meio ao processo de justificação das normas, evidencia-se o fomento de práticas de constrangimento público e de promoção da vergonha como forma de organização ética no contexto. Esse processo de formação ética visa, também, constituir sempre uma imagem do bem da “boa criança” e afirma os preceitos éticos de determinação do grupo. Para melhor compreender esta relação, passamos a analisar uma cena:

Cena: a regulação do adulto

Após o almoço, desdobraram-se uma série de brincadeiras entre as crianças com peças de montar. Um grupo construía castelos e muralhas, até o momento em que uma das crianças veio até a professora para fazer uma reclamação: “professora, a Criança 2 destruiu meu Castelo”. Imediatamente, a professora chama o Criança 2 e diz a ela: ‘se você ficar destruindo a brincadeira dos colegas, terei que te retirar da brincadeira’ (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2015).

Ao passo que a criança não pratica uma norma coletiva do grupo (não atrapalhar ou destruir a brincadeira do outro colega), existe um tipo de sanção baseada no constrangimento público

das mesmas. Geralmente, quando este tipo de sanção é imposta à criança, a mesma é retirada da brincadeira e colocada em um lugar sem o contato com os brinquedos. Nesse local, a criança continua a observar os demais colegas a brincar. Outra passagem também conota a perspectiva prática do constrangimento público como prática de formação na eticidade, principalmente, pela ação do adulto em direção à regulação do comportamento da criança. O constrangimento e a culpabilização são práticas que podem ser compreendidas na realidade empírica da comunidade do NEI e que corroboram para a formação ética das crianças. O constrangimento público das crianças mostra-se como determinante, também, para a aceitação da eticidade. A seguir descreveremos outra cena, agora referente à participação em uma atividade sistematizada pela professora, mas que corrobora o mesmo princípio no qual o constrangimento ganha um contorno fundamental para que as crianças possam determinar-se pelas normas que orientam a vida coletiva do grupo.

Cena: a criança e a regulação do adulto

As crianças estavam sentadas em círculo para o desenvolvimento de uma atividade sobre o tema da cultura africana. A atividade exigia que as crianças permanecessem sentadas e que alocassem sua atenção para o desenvolvimento da tarefa de todos os colegas. Em muitos momentos, crianças que se consideravam amigas, sentavam juntas e iniciavam brincadeiras e conversas. Então a professora disse: ‘pessoal, vocês tem que prestar atenção na atividade do colega, ouvir o que ele irá falar’. Em seguida, as crianças continuavam a brincar e conversar. Então, a professora diz: ‘meninas (especificamente para um grupo de meninas), eu terei que separar vocês, não posso deixa-las sentando juntas. Vocês não prestam a atenção no colega e estão atrapalhando a atividade’. Passaram-se mais alguns minutos e as crianças reproduziam a mesma postura de antes. Desse modo, a professora auxiliar diz: ‘Criança 3, venha sentar comigo aqui na mesa! A criança foi retirada da atividade e isolada do grupo’ (DIÁRIO DE CAMPO, 13).

A descrição dessas cenas nos permite alojar luz em relação à característica do constrangimento público se valer sobre a privação da ação da criança e do controle sobre o corpo. Existe uma antinomia evidente entre praticar as ações que potencializam a ação coletiva e os processos de formação para que tais ações sejam inclusas no hábito e no comportamento das crianças. A antinomia posta representa a tensão sempre permanente entre

a dimensão da libertação (educação para a emancipação dos indivíduos) e a dimensão do domínio (conformação). A eticidade do grupo, constituída pelas relações benevolentes, oferece um clima digno que permite o desdobramento de formas de relações que considerem a liberdade, à medida que relações de reconhecimento são constituídas entre os pares. No entanto, ainda aspectos relativos a processos de formação podem conter medidas autoritárias e repressoras em relação ao controle do comportamento das crianças, tais como as práticas de constrangimento público.

Em outra cena, as crianças participavam de uma atividade, na qual teriam que estar sentadas em círculo. No entanto, uma menina recorrentemente sai do seu lugar e interrompe a atividade. Ao constatar tal fato, a professora auxiliar solicitou que a criança saísse da roda, ou seja, deixasse de participar da atividade com os demais e se sentasse numa cadeira próxima daquela em que se encontrava a professora. Ao chegar à cadeira, a criança, rapidamente, abaixou sua cabeça e ficou incomunicável com os demais. Após um tempo, o pesquisador se aproximou da criança, tentou abrir uma conversa e não teve retorno da criança, a qual aparentava um constrangimento referente à situação. De certa forma, um abalo pela situação da exclusão do grupo como forma de punição. Esse tipo de relação pode impedir que a criança reconheça sua atitude (de impedir o bom funcionamento do grupo) como danosa para si e para o outro, só reconhece como dano da punição pela exposição pública e o rechaço da sua possibilidade de agir. Consequentemente, limita a tomada de perspectiva e de implicação com o outro.

Em outro momento as crianças são incitadas pela professora a organizarem o espaço após a brincadeira, no entanto, algumas crianças passaram a jogar bolas na parede e deixaram de organizar o espaço, com isso, a professora disse: “olhem, eu estou com o caderninho aqui, estou só anotando”. Daí, uma criança chegou perto dela e disse: “meu nome não está ai, não é, professora? Eu estou obedecendo” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/07/2015). A professora me disse, após esse ocorrido: “tive que pegar esse caderno, ontem eles estavam impossíveis, anotei alguns nomes e amanhã, essas crianças que tiveram o nome anotado, não irão para o pula-pula. Por isso que eles estão tranquilos hoje” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/07/2015). A não obediência da criança ressoa nesse caso na privação do prazer corporal e da fruição na brincadeira futura, afeta, assim, o agir das crianças e as dociliza para a manutenção da ordem e dinâmica do grupo.

As razões que atentam para o modo de vida da criança em meio institucional da educação infantil não são apenas práticas de pensamento, mas também de uma sensibilização (vergonha, exposição pública e culpabilização), de uma formação estética vinculada à justificação ética a partir da construção de uma imagem de benevolência no contexto, imagem de “boa criança”. La Taille (2002) destaca que uma perspectiva psicológica de análise a respeito da moralidade (como forma de compreensão da formação da personalidade moral) nos permite integrar uma dimensão afetiva (promoção da vergonha e da culpabilização pelo fracasso relacional) em vista a analisar a constituição do juízo e da conduta moral dos seres humanos. O processo de determinação ética nos contextos, por meio da adoção de normas, atende a cooperação como prática de estabelecimento de relações mais autônomas no contexto. No entanto, ao engendrar tal processo de determinação por via da produção do medo do fracasso relacional e da vergonha como forma de exposição públicas, destaca-se um apelo a “estetização da vida”, uma vida vivida pela razão do sentimento sem reflexão. No entanto existe um risco de analisar o processo somente em sua dimensão coercitiva e disciplinar, como destaca La Taille (2002, p. 17) sobre o sentimento de vergonha: “uma forma comum de pensar este sentimento é afirmar que ele é simplesmente desencadeado pela opinião de outrem e que, portanto, ele pertence ao domínio da heteronomia, pois corresponderia à dimensão afetiva relacionada ao controle externo”. No entanto, “quem sente vergonha julga a si próprio” (LA TAILLEE, 2002, p. 17). Nesse sentido, existe uma dialética entre razão sensível das crianças possibilitadas pela relação entre “brincar e trabalhar; trabalhar para brincar” como forma de autorrealização e de reconhecimento do outro como igual, conjecturada com a exposição ao julgo alheio, pelo medo do desprazer da dor física no castigo, da privação de benefícios, assim como, na perda de capital social entre as próprias crianças. Esses momentos podem expressar um rebaixamento da criança, pois a mesma pode reconhecer-se como “má criança” pelos adultos e pelas outros contrapartes, caracterizado por um fracasso relacional. Nesse sentido, decair perante aos olhos alheios significa, também, decair sobre os próprios olhos (LA TAILLEE, 2002).

A vida no contexto de eticidade funciona para as crianças como motivadoras da adoção de práticas colaborativas e cooperativas no contexto como busca da constituição de um valor positivo sobre si mesmo, a construção da imagem de uma “boa criança”. A organização do brincar na instituição atenta para o reconhecimento da criança como ser brincante, que brinca

para aprender o mundo e, assim, se autorealiza. O processo gradual de internalização do comportamento lúdico promovido pelo brincar no contexto de eticidade do grupo de crianças apresenta uma estrutura dialética entre individuação e socialização (*Vergesellschaftung*), ao saber-se reconhecido e reconhecer o desejo infantil de brincar e determinar-se pela condição coletiva do brincar. Desta forma, os aspectos normativos da determinação do brincar fundamentam processos de formação na coletividade do grupo, que expressam reconhecimento do outro como fundamental para a vida compartilhada em liberdade e a formação do “olhar” benevolente. A determinação normativa na eticidade do grupo fundamenta a promoção de sentido àquilo que fazemos em comum e garantem o pertencimento em um contexto plural. A partir de nossa análise empírica, tal processo se constitui e se expressa na dialética entre a justificação racional e a justificação sensível (pertencimento, promoção de constrangimento público e produção da vergonha) como gramática intersubjetiva da formação na infância pelas instituições de educação infantil.

O processo de justificação das normas relacionais estabelecidas para regular o brincar entre as crianças, como um ideal de promoção da autonomia infantil está encarnado na cultura do Núcleo de Educação Infantil. De maneira geral, parece haver um trabalho sistematizado das professoras em relação à justificação das normas que regem a conduta do grupo de crianças, tendo em vista a formação de um certo tipo de membresia de grupo, importante para a vida na coletividade. Em sentido complementar, a instituição não se mostra como expressão estrutural da infância reduzida ao brincar como forma restrita de conhecimento do mundo pela criança, mas também na consideração das práticas de “trabalho” como ações coletivas na comunidade eticamente compartilhada da instituição, a qual passaremos a analisar no tópico que se segue.

4.2 IMAGEM ÉTICA DA BOA “CRIANÇA” E AS PRÁTICAS DE “TRABALHO” NO CONTEXTO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

A análise etnográfica do espaço-tempo da instituição, como expressão da experiência humana consolidada ao longo do tempo de educação e de cuidado das crianças, nos permitiu compreender que a relação dialética entre “brincar” e “trabalhar” passa a estabelecer-se como elemento configurador da constituição dos hábitos e das tarefas realizadas no âmbito das instituições de educação infantil. A forma que tal relação dialética institui-se, como um símbolo representativo de sínteses desenvolvidas pelas perspectivas de educação das crianças

em nossa sociedade, expressa as condições de possibilidade de efetivação de processos de formação para a autonomia na infância. A vida das crianças na atual configuração de “espaço-tempo” da instituição de educação infantil, como veremos detalhadamente a seguir, prefigura um processo de formação descentralizado, ou seja, engendrada em uma ideia de que o indivíduo (criança) não vaga solitária pelo mundo e, secundariamente, adequa sua conduta à dos outros homens, mas sim autorrealiza-se intersubjetivamente (ELIAS, 1998).

A rotina das crianças no grupo apresenta a síntese das atividades institucionalizadas pelo Núcleo de Educação Infantil como processos de formação para a autonomia das crianças. Fundamentalmente, as ações das crianças para a realização da rotina institucional dividem-se em quatro momentos fundamentais que engendram processos de formação para a liberdade individual das crianças: a organização dos espaços de brincar e o “Projeto Refeitório” (almoço). De forma inicial, analisaremos como os processos de formação engendram, nesse sentido, práticas de aprendizagem que se estabelecem entre o brincar e o trabalhar para o desenvolvimento de uma cultura institucional no Núcleo de Educação Infantil. A vida na realidade objetiva da instituição permite as crianças instaurarem uma etapa mais complexa de seus processos de socialização, uma vez que podem estabelecer relações de reconhecimento em contexto plural do grupo de crianças e de todo o Núcleo de Educação Infantil.

O tempo-espaço da instituição organiza os espaços das salas, da brinquedoteca, dos parques e dos pátios como momentos formação pela brincadeira que autorrealizam as crianças ao possibilitar a ação no mundo comum e a consecução do desejo infantil de brincar. Entretanto, a vida na rotina da instituição apresenta-se como experiência de descentramento social ao propiciar o engendramento da dialética de formação da autoconsciência da criança na relação com o “Outro” pelas atividades desenvolvidas na coletividade do grupo para além do brincar. Uma vez que, além de brincar, a criança participa como agente nos momentos de trato sistematizado com o conhecimento, da organização dos espaços de brincadeira, entre outras práticas rotineiras no grupo. A estrutura do tempo-espaço da instituição tem a possibilidade de engendrar uma dialética que é adequada à formação do “eu” no contexto (TAYLOR, 2013), ou seja, na garantia do brincar e na negação do brincar. A experiência do brincar na instituição se dá na relação estabelecida pela criança entre o “desejo” de brincar e as configurações determinantes dos tempos e espaços de brincadeira no contexto do grupo. Ou

seja, o desejo de brincar da criança está sempre confrontado com a rotina do grupo que não a permite realizar a todo o momento tal desejo.

Vimos que na rotina das crianças no período matutino, as mesmas têm possibilitada a brincadeira até aproximadamente às 9 horas, após esse horário elas são encaminhadas para o momento do café da manhã no refeitório. No entanto, existe uma rotina de “trabalho” de organização da sala, fundamentalmente a arrumação dos brinquedos em prateleiras específicas, que, por vezes, se evidencia como brincadeira entre a professora e as crianças. Tal como percebemos na descrição da cena a seguir:

Cena: a criança e a organização do espaço

No momento de guardar os brinquedos e organizar a sala, a professora desafiava as crianças em uma disputa, na qual ela fazia uma contagem até o número vinte e, antes da contagem acabar, as crianças teriam que ter organizado todo o espaço e estarem sentadas no tapete. A brincadeira mobilizava, praticamente, todas as crianças na organização. Quando a professora acabara de realizar a contagem, a sala estava arrumada, mas algumas crianças ainda estavam em pé. Com isso, a professora disse: ‘eu ganhei novamente. Tem um pouco de papel no chão e algumas crianças em pé. Ganhei mais uma’. Em seguida, as crianças se lamentam e uma delas diz a professora: ‘Se você não falar que empatamos, você vai sentar no tapete como se fosse uma criança’. Em seguida, já com as crianças sentadas no tapete, a professora os organiza em fila para irem lanchar (DIÁRIO DE CAMPO, 09/09/2015).

É importante observar que a rotina institucional permite que as crianças se reconheçam no papel de ser criança no NEI, tal como vislumbrado na fala “*se você não falar que empatamos, você vai sentar no tapete como se fosse uma criança*”. No sentido da frase, a criança se percebe determinada pela normatização do adulto, visto que as mesmas sentam no tapete ao se organizarem para sair da sala. Organizar a sala após a brincadeira é perspectivado como momentos de promoção da autonomia das crianças, pois as mesmas passam a compreenderem-se como responsáveis pela persecução da rotina e agentes daquela cultura institucional.

A brinquedoteca também é um espaço propício para a persecução dos processos de formação para autonomia alojados entre o brincar e o trabalhar na cultura da instituição. Ao analisar os critérios de avaliação elegidos pela professora em relação à experiência das crianças nesse espaço, as principais características de práticas que se relacionam com o desenvolvimento da autonomia das crianças são a capacidade de fruir nas brincadeiras e de organizar, posteriormente, o espaço do brincar, tal como podemos analisar na descrição a seguir: “*A criança 1 diverte-se com diversas brincadeiras e no final ajuda na arrumação do local*” (Ficha de Avaliação). E, em relação à outra criança, a professora destaca: “*Criança 2 diverte-se com diversas brincadeiras, mas no final, por enquanto ainda resiste em ajudar na arrumação do local*” (Ficha de Avaliação). A dialética entre a possibilidade de brincar, o brincar e a organização do ambiente fundamenta a constituição da liberdade individual das crianças localizada entre determinar-se e indeterminar-se no contexto, uma vez que as determinações normativas possibilitam a autorrealização do brincar na coletividade do grupo.

As práticas de organização determinam a conduta das crianças na relação com os outros colegas e possibilitam o auto-reconhecimento de si. A criança progressivamente pela experiência de exercício da vida colaborativa na membresia do grupo abre caminho para o conflito entre reconhecer-se (reconhecimento é um conceito relacional, não cognitivo) como indivíduo de necessidade e reconhecer-se como sujeito singular em contextos plurais. Gradualmente, a criança passa a ter a experiência que a “liberdade não pode ser atingida por um indivíduo sozinho” (TAYLOR, 2013, p.103), uma vez que a liberdade parece exigir tanto a independência individual quanto a integração em contextos mais complexos. O conflito permanente entre individuar-se e integrar-se no contexto, essa oposição, permite a inclusão de práticas de imparcialidade por meio da estrutura de práticas de formação colaborativas e cooperativas. A formação para a liberdade social da criança estabelece-se em torno das possibilidades de instauração de uma vida de igualdade no NEI que possibilite a autonomia individual e a expressão da singularidade da criança.

Uma questão imponente ao debate sobre a participação das crianças na constituição de uma cultura institucional democrática, que pressupõe a realização de tarefas em conjunto, funciona como um mecanismo de determinação da “vontade própria” da criança e possibilita um passo maior na constituição de formas de relação em que se pode considerar o “Outro”, as outras crianças, como igual. Agostinho (2013; 2014) salienta que a necessidade de constituir uma

cultura democrática de participação das crianças nos Núcleos de Educação Infantil e nas creches deve-se ao reconhecimento da criança como um ser que tem “voz” e como um sujeito que tem direito à liberdade de expressão, de associação, de expressão. Entretanto, a mesma autora enumera uma série de hiatos de interpretação da forma juridificada de compreender a criança como sujeito com direito próprio e salienta a necessidade de entendimento da infância em interdependência com o mundo adulto. A autora advoga para uma igualdade de participação entre crianças e adultos, ao conceber a criança com poder de decisão e com competência para influenciar e decidir sobre as formas de organização do contexto (AGOSTINHO, 2013). Ao analisar empiricamente o contexto de eticidade do Núcleo de Educação Infantil, existe a possibilidade de compreensão de que a garantia da “escuta” das crianças nas decisões sobre a participação apresenta-se apenas como uma faceta da constituição de práticas democráticas. Uma vez que, ao considerar a liberdade individual como atrelada ao exercício prático da vida na intersubjetividade da instituição, se pode compreender a formação da imagem de igualdade pela membresia de grupo constituída por práticas de trabalho coletivo, as quais são normatizadas pelos adultos no contexto. Como podemos analisar na cena descrita abaixo:

Cena: a criança e a normatização

A professora pedira às crianças que arrumassem a sala, uma das crianças se recusou a fazer e um debate entre criança e professora foi iniciado. A professora determinou que as outras crianças poderiam se deslocar até a brinquedoteca com a professora auxiliar e que somente a criança que se recusara a organizar a sala com os demais permanecesse para uma conversa. Segue a descrição da cena: Ao indicar que as crianças teriam que organizar a sala, uma das crianças argumenta: ‘eu não aguento isso, isso não é justo, ter que arrumar a sala. Eu não gosto de arrumar’. Com isso, a professora o questiona: ‘Você acha que os seus amigos gostam de arrumar a sala? Eles fazem porque é necessário’. A criança olha para a professora, se cala e continua a brincar. Então a professora diz: ‘Eu quero que você permaneça aqui na sala para podermos conversar, só depois poderá ir para a brinquedoteca com as crianças’. A criança permanece brincando e depois que a sala está organizada, as crianças se direcionam até a brinquedoteca com a professora auxiliar. Somente a criança que se recusou a organizar a sala permanece e ela e a professora iniciam uma conversa. A professora diz: ‘Você tem que guardar os brinquedos que foram usados, as outras crianças

também não gostam de organizar a sala, mas é necessário que os brinquedos estejam nos seus lugares. Pois quando formos brincar outra vez, você poderá os encontrar'. A criança argumenta: 'isso não é justo comigo! Eu não quero arrumar a sala. Por que tenho que arrumar a sala? Isso é muito chato'. A professora responde: 'tu tens que arrumar a sala porque amanhã de manhã outras crianças irão brincar com esses brinquedos. A sala tem que está organizada para eles encontrarem os brinquedos e poderem brincar'. A criança contrapõe: 'mas eu não quero arrumar, eu não acho justo'. Então, a professora diz: 'tu tens que entender que nem todas as coisas que fazemos, é porque gostamos, temos que organizar a sala porque outras crianças também brincam aqui. Quando tu chegas aqui a sala está organizada, não é? Então, isso porque as crianças que estão aqui pela manhã organizaram toda a sala antes de irem embora' (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015).

A participação na organização dos espaços de brincar estabelece-se num primeiro momento por uma relação negativa com a norma. No entanto, progressivamente a norma encarna-se ao *self*, pois ao determinar-se se pode continuar a brincar e brincar com o outro no contexto. O pensamento da criança não pode ser separado de seu meio, pois o meio molda a forma de pensar, ou seja, a consecução permanente de espaços do brincar estabelece um modo de viver que garante a liberdade do desejo da criança de brincar. Como destacamos anteriormente, as relações na brincadeira permitem a construção de uma imagem de si pela criança na semelhança com o outro (“ser-consigo-mesmo-no-outro”) como indivíduo brincante. De maneira complementar, os processos de “trabalho” na cultura do Núcleo de Educação Infantil permitem um avanço ético em direção à solidariedade, uma vez que o reconhecimento de si como desejante, como ser que se autorrealiza ao brincar, tem a condição de possibilidade de ser engendrado pelos momentos de negação da brincadeira (pois a certeza da identidade não é uma certeza verdadeira).

Desta forma, o estudo desenvolvido sobre as relações intersubjetivas travadas na rotina das ações dos indivíduos nos permitem compreender como os processos de formação engendrados perspectivam e promovem o desdobramento da constituição da autoconfiança e do autorrespeito pelas crianças no contexto do Núcleo de Educação Infantil como possibilidade de formação para a igualdade em um contexto plural e democrático, característico das intenções pressupostas à educação nas sociedades hodiernas. Os momentos de promoção da autonomia das crianças entre o brincar e o trabalhar para a produção de uma rotina

institucional do NEI são processos que consideram a capacidade da criança em desenvolver práticas colaborativas em consideração aos demais e ao grupo. A gramática do espaço-tempo da instituição constituem espaços de formação intersubjetiva para as crianças tanto no que diz respeito ao possibilitar a brincadeira e todas as suas potencialidades formativas quanto por engendrar processos de formação relacionados ao “trabalhar coletivo” para o fim da autorrealização naquele âmbito institucional: brincar, trabalhar e viver junto como grupo de crianças.

O processo de reconhecimento como ser brincante depende, também, de um “trabalho” de construção de uma cultura institucional. A rotina das crianças no NEI configura-se entre brincar e trabalhar, bem como trabalhar para brincar. No contexto da intersubjetividade do grupo de crianças no Núcleo de Educação Infantil, as práticas da brincadeira instauram-se na rotina diária e funcionam como determinantes, também, de processos de formação para “responsabilidade” com a vida institucional, por conta das tarefas de organização do brincar coletivo e da aceitabilidade dos tempos da instituição. A criança se reconhece como brincante, uma vez que o contexto a possibilita o brincar e repetir a brincadeira, mas para tal necessita de “trabalhar” para o desdobramento da ação.

Outra característica da rotina específica do NEI investigado, vinculada ao trabalho para desenvolvimento da rotina institucional, refere-se ao almoço das crianças, o qual acontece às 11 horas pela manhã e às 16 horas à tarde. O almoço apresenta o desenvolvimento de um projeto pelos professores para a organização desse momento, Projeto Refeitório. Nosso interesse em analisar o momento do almoço recai na perspectiva de que uma ideia de autonomia da criança veiculada no contexto do Núcleo de Educação Infantil orienta a postura de intervenção do adulto.

O Projeto Refeitório é efetivado, fundamentalmente, pelas professoras auxiliares e contém os momentos de “Busca das Crianças”, no qual uma professora auxiliar encarrega-se de orientar o deslocamento das crianças desde as salas até o refeitório; outro momento é o “Buffet”, nele duas professoras auxiliam as crianças a servirem a comida; existe também o “Apoio”, no qual outras duas professoras auxiliares orientam e supervisionam a alimentação das crianças nas mesas; por fim, o último espaço é a “Mesa Fruta”, nele uma professora auxiliar organiza um espaço com frutas, trata-se da sobremesa das crianças. As professoras auxiliares se organizam

para realizar um revezamento para exercer a cada dia uma dessas funções descritas acima.

Na dinâmica do almoço, além das crianças escolherem quais alimentos irão comer também devem se servir e, após se alimentarem, devem jogar os alimentos não consumidos na lixeira e, por fim, guardarem seus pratos e talheres. As crianças chegavam de suas salas e logo se direcionavam para o *Buffet*, pegam o prato e começam a se servir. As duas professoras auxiliares que exercem a função do *Buffet* apenas regulam a quantidade de comida que as crianças colocaram no prato, como podemos perceber nessa fala:

‘as professoras auxiliares dividem-se na organização do almoço, uma ajuda às crianças a se servirem - as crianças podem escolher o que comer e o quanto comer. No começo eles colocavam muita comida, tínhamos problema com isso, mas agora eles já conseguem pegar a quantidade adequada para si’ (PROFESSORA AUXILIAR DA SALA 3, DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2015).

Em conversa com umas das professoras auxiliares, interrogamos sobre a forma como as crianças de 0 a 3 anos se serviam, se havia um auxílio maior por parte das professoras e ela salientou:

‘o certo é que eles se sirvam, mas como, às vezes colocam muita comida e o feijão está quente, nós os servimos. O que eu fico preocupada é com as crianças que só comem arroz. Eles não querem outras coisas. Daí devem chegar em casa e dizer para os pais que almoçaram, mas os pais não sabem que eles só comem arroz’ (PROFESSORA AUXILIAR DA SALA 4, DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2015).

Existe uma preocupação eminente das professoras em relação a alimentação das crianças, pois muitas delas não comem diversificadamente os alimentos disponíveis. Como podemos perceber nessa fala: *“eu estou preocupada, as crianças da minha sala não pegam salada, por mais que a gente incentive, elas não pegam. Elas passam direto, temos que conversar com os pais”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2015). Em outra fala, uma professora destaca:

‘eles que escolhem se vão comer ou não. Eles não podem trazer nada de casa, só se pode trazer água. Aqui a comida é toda regulada, a nutricionista controla o sal, balanceia os alimentos. Você pode acompanhar no almoço, nós sempre incitamos as crianças a comer salada e a provar alimentos que nunca experimentaram, mas eles que decidem se comem ou não’ (DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2015).

As crianças também tem a possibilidade de comer quantas vezes quiserem, elas podem voltar ao Buffet e se servirem a sua vontade. Em um momento do almoço, percebemos que uma das crianças havia comido mais de duas vezes e fomos pergunta-la sobre o almoço, ela disse: *‘comi três vezes, mas vou comer até sete’* (Diário de Campo, 22/06/2015).

O momento do almoço expressa a intenção de constituir processos de formação para a autonomia das crianças em relação à alimentação. Não existe imposição do adulto em relação ao “como” se alimentar, visto que as crianças podem escolher seus alimentos e a quantidade deles. No entanto, o papel do adulto localiza-se como um fomentador e um incentivador para que a criança se alimente de forma mais variada possível. Existe um esforço dos professores em não determinar o que e como as crianças comerão, mas, ainda assim, os mesmos engendram ações de educação pelo exemplo e pela valorização.

O intento dos professores em não agir coercitivamente, ou seja, não determinar o que as crianças poderão comer, faz com que os mesmos construam ações de educar as crianças por meio do exemplo, como percebemos nessa fala:

‘Nós temos que comer pedagogicamente. Então, se formos comer, temos que sentar perto das crianças, pegar um prato bem colorido para incentivá-los a comer de tudo. Nós fazemos isso, mas nem sempre dá; uma correria danada. Ainda mais com o projeto do refeitório, com o revezamento das crianças’ (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2015).

Esta estratégia do adulto é combinada com as ações que expressam um reconhecimento valorativo dos modos de se alimentar ideal, tal como comer mais diversificadamente possível. Como podemos perceber nessa fala da criança no momento em que se servia: *“eu vou comer bem e meu prato será bem colorido”* (Diário de Campo, 15/07/15). Outra prática comum é a valorização pelas serventes que trabalham na cozinha ao perceberem que as crianças comeram toda a comida que se serviram. As crianças também têm a prática de, ao final do almoço, ir até os adultos e mostrar seus pratos vazios, demonstrando que comeram toda comida e a desperdiçaram.

A pressuposição da liberdade de escolha do alimento pela criança não garante uma “não normatização” dos comportamentos em relação ao almoço. Os ideais historicamente constituídos referentes a um tipo de alimentação mais saudável fundamentam as ações

exemplificadoras dos adultos para com as crianças, tal como servir um prato com “comida colorida”, e as expressões valorativas impõe critérios de avaliação para as crianças julgarem suas ações como boas. A autonomia perspectivada como liberdade de escolha de conteúdos dados tem uma força muito pequena para determinar as ações das crianças, visto que o contexto intersubjetivo exerce condicionantes que tencionam a concepção de efetivação da “vontade pura” da criança. Por outro lado, o manuseio dos objetos para se servirem no almoço, as práticas de dispensa das sobras e entregas dos pratos, permite que as crianças desenvolvam uma maior autonomia em relação ao domínio de seu próprio corpo e constitua tarefas cooperativas de cuidado com a organização do refeitório.

Em relação ao Projeto Refeitório, a professora pressupõe como forma de avaliação da autonomia da criança a capacidade de preparar seu próprio prato e escolher os alimentos e servir a quantidade que gostaria de comer. Em relação ao grupo, de maneira geral, ela avalia como satisfatória a aceitação dos alimentos pelas crianças e a capacidade de não desperdiçá-lo. Nesse sentido, a professora analisa a conduta das crianças: “*A criança 1, em geral, alimenta-se bem, demonstra autonomia na hora de se servir e guardar os pratos*” (Ficha Avaliativa).

A rotina de vida da criança em *locus* distintos de ação social engajam um processo conflituoso de formação tanto no sentido da individuação das crianças quanto em relação à compreensão das famílias sobre o processo de educação e de cuidado das crianças. Em uma cena de conversa do investigador-professor com uma mãe foi tematizada a organização constituída no NEI para a realização do almoço das crianças. A mãe destaca:

‘Eu acho isso muito importante, essa autonomia que as crianças têm aqui, isso ajuda muito em casa. Aqui eles se servem, tem que guardar os pratos sujos. Eu vejo uma grande diferença em relação à creche particular que minha filha vai à tarde. Lá as professoras fazem tudo, dão tudo na mão das crianças, assim elas ficam muito dependentes’ (Diário de Campo, 22/06/2015)

A compreensão da mãe sobre o trabalho específico de formação para a liberdade individual da criança é evidentemente percebido nesse relato, tal compreensão expressa o vínculo entre o domínio do próprio corpo (saber servir-se e alimentar-se, por exemplo) e consecução de tarefas que condicionam a rotina institucionalizada do NEI como processos de promoção da autonomia das crianças. A interpretação e análise sobre a “etnografia do espaço-tempo” da

instituição aloca a possibilidade de compreender a formação para a liberdade individual das crianças vinculada a hábitos e rotinas do grupo e da comunidade do NEI.

Nesse sentido, o autorreconhecimento como criança no contexto de eticidade do NEI estrutura-se pela dialética entre o brincar, o trabalhar e o trabalhar para brincar como perspectiva de formação da autoconsciência moral pela vida intersubjetiva do grupo de crianças. A autorrealização em brincar perscruta o desenvolvimento da personalidade individual no espaço social de solidariedade, onde as expectativas normativas dos indivíduos, ou suas possibilidades de consecução do desejo de brincar, seriam confrontadas com o mundo social mais plural e diversificado. Deste modo, possibilitando a formação para a liberdade individual somente através da vida na coletividade do grupo. O determinar-se pela dinâmica de trabalho da instituição de educação infantil coaduna e afirma a possibilidade de desenvolvimento do brincar como forma de ação no mundo pela criança. A dialética entre brincar e trabalhar no contexto da instituição fomenta um processo conflituoso de formação do espírito humano, tal como conflito prático deve ser compreendido como o início, um acontecimento moral que está constituído em relação a metas de reconhecimento cada vez mais abrangentes (HEGEL; 1992; TAYLOR, 2011; HONNETH, 2003).

Na família, tendo em vista a relação entre pais e filhos (adultos e crianças; responsáveis e crianças), os indivíduos se reconhecem de maneira recíproca como seres amantes e necessitados no aspecto emocional. Entretanto, as práticas de descentramento social vividas no contexto da educação infantil possibilitam a instauração de uma suspensão desta “união íntima pelo sentimento” para a constituição de outras formas de reconhecimento e novos sentimentos de pertencimento recíproco, mais vinculados à vida social. A educação infantil, em seu aspecto de “interposição” ao papel da família promove processos de formação nos quais as relações práticas das crianças com o mundo social são ampliadas pela experiência de que a identidade particular de cada um depende da comunidade de todos os demais. Nesse sentido, estabelece-se um conflito de qualidade moral com as experiências infantis no primeiro nível de socialização na família que apresenta a condição de validade meramente particular e íntima. Os conflitos referentes à moralidade no contexto de eticidade do Núcleo de Educação infantil expressam uma tensão permanente entre o reconhecimento como seres amantes no âmbito da família, prefigurado pela “união de sentimentos” na intimidade, e a disposição para reconhecerem-se reciprocamente como pessoas dependentes entre si e ao

mesmo tempo individuadas. Através de processos de formação, progressivamente a inclusão da cooperação entre as crianças, estabelecidas nas rotinas e nos hábitos da instituição, permite que as mesmas passem a desenvolver um sentimento de união e de reciprocidade não mais calcado pela intimidade e pelo amor, mas pelo sentimento solidário possibilitado na justeza de fazer o bem no contexto.

Ao acompanhar a interpretação hegeliana da formação intersubjetiva da vontade na dialética entre o brincar e o trabalhar, em referência a vida em comunidade ética do NEI, a criança pode contemplar-se reciprocamente “a todos e a cada um como a si mesmo”. Na leitura honnethiana sobre Hegel, a contemplação para Hegel é uma relação recíproca de reconhecimento que não é meramente cognitiva, mas abarca o afeto pelo sentimento de solidariedade. Desta forma, a moral é constituída nesse sentido no nexos entre razão e sensibilidade em contextos intersubjetivos (HONNETH, 2009).

A possibilidade de expressão e de vivência de novos papéis sociais, ou seja, da constituição de novas imagens de si (representações de si) - engendradas pelas relações de reconhecimento nesse contexto ético que interpõe vida familiar e vida na sociedade civil - instauram um conflito: a criança progressivamente pela experiência de exercício de novos papéis abre caminho para o conflito entre reconhecer-se como indivíduo de necessidade e reconhecer-se como sujeito singular em contextos plurais. Gradualmente, a criança pode experienciar que a “liberdade não pode ser atingida por um indivíduo sozinho” (TAYLOR, 2011, p.103), uma vez que a liberdade parece exigir tanto a independência individual quanto a integração em contextos mais complexos. O conflito permanente entre individualizar-se e integrar-se no contexto, essa oposição, permite a inclusão de práticas de imparcialidade por meio da estrutura de práticas de formação colaborativas e cooperativas. A formação para a liberdade social da criança estabelece-se em torno das possibilidades de instauração de uma vida de igualdade no NEI que possibilite a autonomia individual e a expressão da singularidade da criança.

Essa estrutura institucional que permite o brincar e o nega na rotina da vida na eticidade do contexto do Núcleo de Educação Infantil configura uma gramática intersubjetiva de formação que permite processo de auto-reconhecimento da criança como ser brincante, mas que também dependente de “trabalhar para brincar”. Como vimos, na rotina estão expressas ações

que se localizam entre brincar e trabalhar, bem como trabalhar para brincar. No contexto da intersubjetividade do grupo de crianças no Núcleo de Educação Infantil, as práticas da brincadeira instauram-se na rotina diária e funcionam como determinantes, também, de processos de formação para “responsabilidade” com a vida institucional, por conta das tarefas de organização do brincar coletivo e da aceitabilidade dos tempos da instituição. A criança se reconhece como brincante, uma vez que o contexto a possibilita o brincar e repetir a brincadeira, mas para tal necessita de “trabalhar” para o desdobramento da ação em conjunto e de uma cultura de eticidade do Núcleo de Educação Infantil.

4.3 EXCURSO GENEALÓGICO SOBRE O BRINCAR E A SOCIALIZAÇÃO: UMA SÍNTESE DA TENSÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE NA INFÂNCIA

Pois se a criança não é nenhum Robson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe que pertencem (BENJAMIN, 2002, p. 94).

A infância se expressa na modernidade como um território conflituoso e ambivalente: o reconhecimento do modo de aprendizagem tipicamente infantil, caracterizado pela leitura mimética do mundo, portanto, rica de interpretação “nova” da realidade em distinção ao “olhar” do adulto. De maneira correlata, o vir a ser da formação de uma “segunda natureza” na criança, a partir do processo de socialização via aprendizagem intersubjetiva, engendra a infância no campo de tensão entre indivíduo e sociedade; individuação e socialização. A imagem dialética da infância pode ser localizada a partir da tensão instaurada entre a possibilidade de interpretação da criança em descobrir o “novo” no mundo de modo novo, e sempre de novo - característico da dimensão de fantasia na formação da cognição infantil - e a relação entre as gerações, no sentido da apresentação e da conservação do mundo historicamente constituído. A criança está localizada na experiência histórica de introdução a um mundo “novo”, estranho a ela, que só é possível realizar sua leitura, uma leitura “nova”, pela vida intersubjetiva no mundo constituído por adultos e crianças, que o compartilham.

A infância em Walter Benjamin (1987; 2002) representa uma etapa singular da vida via processo de aprendizado do mundo, toda geração ao perspectivar construir o novo a partir da infância se equivoca, pois a criança não lê o mundo como o adulto. Ela irrompe as formas dadas do mundo adulto pela interpretação advinda do olhar fantasioso e pela não adequação

linguística imediata da realidade. As palavras só fazem sentido a partir da ação da criança no mundo, mundo não abstrato e conceitual. Cabe a pergunta: tal modo singular de leitura do mundo determina uma cultura própria infantil? Tornar independente um mundo da criança em contraposição ao mundo adulto? Ou o modo de aprendizado do mundo infantil é uma prerrogativa do mundo humano, que pressupõe uma tensão formativa na relação entre adultos e crianças? Em Arendt (2001), só é possível compreender um mundo compartilhado entre crianças e adultos, em contraposição a uma ideia de “mundo das crianças”, visto que, o qual pressupõe a compreensão da existência de um “mundo das crianças” e, de outro, um “mundo dos adultos”, como imagens ilusórias e tentativas fictícias de tornar as crianças independentes da autoridade do adulto. Só existe um mundo, aquele habitado pelos adultos e pelas crianças, aquele mundo velho constituído historicamente, o qual as crianças herdaram por nascimento. Isolar a criança em um mundo novo é um equívoco, uma vez que “O mundo no qual são introduzidas as crianças é um mundo velho, isto é, preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, só é novo para aqueles que acabam de penetrar nele pela imigração” (ARENDR, 2001. p. 226). Arendt alerta para o risco de idealização de um mundo das crianças como tentativa de construção de um novo mundo:

O primeiro é de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas se autogovernem. Os adultos ai estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz as crianças o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha imponente ante a criança individual e sem contato com ela. Ela pode apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergem do fato que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas (ARENDR, 2011, p. 230).

Essa asserção anuncia um perigo latente, evidenciado por Arendt, como também pode ser lido em “Reflexões sobre *Little Rocky*” (ARENDR, 2004), o qual trata da responsabilização das crianças pela construção de um novo mundo, aquele mundo almejado pelos adultos, mas não conquistado por eles mesmos. Se negarmos o fato de que o adulto é autoridade responsável pela apresentação do mundo às crianças, pelo “segundo nascimento” das mesmas, incorreremos num perigo latente de absolutizar um mundo próprio da criança, descolado do mundo adulto.

Arendt (2001) destaca que a criança, ao emancipar-se do mundo do adulto e da autoridade do mesmo, está sujeita à autoridade das próprias crianças enquanto grupo, um espaço extremamente tirânico. Abster-se a exemplo de construir hábitos democráticos com as crianças, que perspectivem formas justificadas de vida, é entrega-las a uma total indeterminação e deixa-las a mercê de sua própria organização coletiva. Destarte, não se pode desresponsabilizar os adultos da tarefa de ensinar às novas gerações a cultura humana historicamente construída e, fundamentalmente, nesse processo, permitir a compreensão pelas crianças que as dimensões da cultura expressam a pluralidade como condição humana da existência no mundo. Perspectiva que se mostra evidente na interpretação de Benjamin (2002, p. 116) ao denotar a compreensão de que “a criança vive em seu mundo como ditador”. Em outro momento, o mesmo Benjamin destaca:

Deparou-se então com a faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil. Enquanto os cândidos pedagogos permanecem nostálgicos de sonhos rousseauianos, escritores como Joachim Ringelnatz, pintores como Paul Klee, captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. As crianças são insolentes e alheias ao mundo. (BENJAMIN, 2002, p. 86)

A dialética que envolve a infância, principalmente, no aspecto da formação da criança localiza-se na tensão entre o “brincar” e a “socialização”. Benjamin (2002; 2009) não percebe a infância como Piaget, o qual vislumbra o jogo fantasmagórico infantil como erro cognitivo (BUCK-MORSS, 2002), mas sim no “brincar” localiza-se a possibilidade de aprendizagem mimética na infância, como forma peculiar da relação das crianças com os objetos do mundo, com o outro de si mesmo, uma espécie de diluição no objeto e reconhecimento das semelhanças. O “brincar”, nesse sentido, é a relação singular e característica da relação da criança com o mundo, em sentido revolucionário, a invenção receptiva do mundo baseada na improvisação mimética aloja o elemento conflituoso na aprendizagem advinda da socialização na infância.

A cognição infantil investia-se de poder revolucionário porque era tátil, e daí ligada à ação, e porque em vez de aceitar o sentido dado das coisas, as crianças conheciam os objetos ao fazê-los e usá-los criativamente, deles liberando novas possibilidades de significado (BUCK-MORSS, 2002, p. 316).

De forma correlata e dialógica com a interpretação fantasiosa da realidade, a socialização pressupõe a formação descentrada da subjetividade infantil por meio de um processo

intersubjetivo e recíproco entre gerações, na relação entre adulto e criança, entre a criança e a cultura, e entre as próprias crianças em aprendizado do mundo. Aquele aspecto determinado de tensionamento do egocentrismo infantil e adoção de uma “segunda natureza” pela criança a partir da intersubjetividade na realidade objetiva da vida. Nessa dialética entre “brincar” e “socialização” se localiza a tarefa da educação para a emancipação na infância, ou seja, a possibilidade de formação para a liberdade (autonomia) individual das crianças. No campo da educação infantil, a década de 1990 foi marcada por um movimento que propunha como eixo metodológico a brincadeira e a linguagem, a brincadeira nessa condição expressa à relação interpretativa e criativa da criança com o mundo em correlação com a formação linguística.

Nesse sentido, a relação dialética entre “brincar” e “socialização” está possibilitada pela intersubjetividade, fator social *sine qua non* para a estrutura de práticas que visam o processo de formação para a liberdade na infância. Só em relação com o “outro de si mesmo” que o “brincar” e a “socialização” são possíveis. A tendência a absolutizar umas das formas de relação das crianças com o mundo tende a apresentar como mera idealização do adulto para a vida boa e o bem-estar da criança. Ao tornar independente o “brincar” como única forma de aprendizagem original e autêntica da criança, corre-se o risco de exacerbação do individualismo infantil e, conseqüentemente, o fato de desconsiderar a dimensão sociológica geracional da formação das crianças. Adultos e crianças compartilham o mesmo mundo e a mesma cultura, sem essa consideração, relegamos as crianças a vida tirânica do grupo de infantes (ARENDETT, 2001). Entretanto, ao considerar a criança como sujeito passivo no processo de socialização, constrói-se uma compreensão unilateral entre norma e sua apropriação, assim se desconsidera o caráter inventivo e interpretativo da criança, assim como a característica conflituosa das nossas relações na vida intersubjetiva na infância.

Desta forma, é a partir desta dialética, entre “brincar” e “socialização”, que se está fundamentado as perspectivas de formação para a liberdade/autonomia individual das crianças. Na perspectiva da formação da criança, a relação de reconhecimento, necessária para a vida em comum na eticidade, se expressa como um jogo infantil: na aprendizagem do mundo a criança reconhece na fantasia. A fantasia mimética da realidade depende de processos contínuos de formação, de imersão, na própria realidade. O brincar depende da formação do olhar. O reconhecimento na infância atrela-se a mimese e a sensibilidade moral e

seu processo configura-se como um conflito entre duas consciências, com o outro de si mesmo. O jogo infantil articula-se entre o desejo e o reconhecimento.

Liberdade individual (HONNETH, 2009) na infância atrela-se a dimensão mimética de leitura da realidade no encontro com o outro de si mesmo. Hegel, em sua *Filosofia do Direito*, trata da relação de reconhecimento que fundamenta a liberdade individual como um processo de “ser-consigo-mesmo-no-outro”. Trata-se da relação com o outro de si mesmo engendrada pelo reconhecimento das semelhanças na tensão conflituosa com outra autoconsciência. No conflito entre duas autoconsciências dissemelhantes, com o outro (a rua, a outra criança, o amigo, a professora, a creche, o NEI, a casa, a cultura), se reconhece a semelhança. O reconhecimento é um jogo infantil situado entre o aprendizado mimético do mundo pela criança e pela capacidade de formação do olhar advindo do conflito entre autoconsciências na socialização cultural. Nesse sentido, o reconhecimento está entre a mímese e a formação da sensibilidade moral na criança.

A possibilidade de formação para a liberdade individual da criança está dada e somente possibilitada na relação entre a criança e o mundo. A liberdade se situa na relação entre o desejo e o reconhecimento, processo sempre constantemente conflituoso. O impulso mimético na criança é movido e move o desejo, a fantasia encontra a realidade e a nega, faz a mesma retornar pra si com a relação com o mundo, esse processo de aprendizado constrói o mundo para a criança. A tensão permanentemente conflituosa entre desejo e reconhecimento, entre individuação e socialização, engendrada por processos de determinação e de indeterminação no contexto.

Em relação à norma, a mesma não deve ser entendida como somente coerção, ela também alimenta o desejo de aventurar-se no não conhecido/no outro de si mesmo. Sabe-se a norma, mas a criança a burla, não pelo burlar, mas porque ao burlar o impulso do desejo se efetiva. A ação advinda do desejo faz duas autoconsciências se encontrarem. Quem vê de fora, acha que a criança é passiva em aceitar a normatização do adulto, mas a criança joga com a norma, se defende dela. Ao passo que se aceita as orientações do adulto mimetiza-se na normatividade, mas escapa-se da mesma pela habilidade de prever a reação do adulto e conhecer aquele tipo de ação esperada pelo mesmo. Nesse sentido, compreendemos a infância como imagem difusa e a criança como um retrato difuso em sua relação de aprendizado do mundo. A criança se

relaciona com a moralidade, com as normas eticamente estruturadas, com os demais indivíduos e com a cultura em um processo de jogo infantil: impulso mimético e consecução do desejo, conflito pelo encontro de outra autoconsciência (outro de si mesmo) e reconhecimento como produção do novo na relação com a linguagem.

4.4 IMAGEM ÉTICA DA BOA “CRIANÇA”: “SER AMIGÁVEL” E A AMIZADE COMO NORMATIZAÇÃO DA BENEVOLÊNCIA NO CONTEXTO DO GRUPO

A forma opuesta de una relación verdaderamente humana no sería la de una comunidade de clase vagamente coletivista, sino la de la amistad entre individuos (ADORNO, 2010, p. 379)

A premissa de que a Educação Infantil propiciada por uma estrutura de educação institucionalizada, engaja as crianças em processos de formação para a vida pública (ao inseri-las em um contexto ético plural mais impessoal em relação àquelas instituídas na família), deve agora poder contar com uma análise da qualidade das relações intersubjetivas que caracterizam a vida nesta instituição. Nesse sentido, passaremos, a seguir, a reconstruir uma constelação intersubjetiva do grupo que se estabelece entre crianças (amigos e colegas) e adultos (professoras e outros agentes escolares) como relações de formação da autoconsciência na infância, as quais significam que “ser um agente livre consiste em ser reconhecido como um” (PIPPIN, 2000). Analisamos os processos de aprendizagem intersubjetivos que fomentam a formação da membresia de grupo por meio da formação do olhar para o reconhecimento de si e do outro vinculado a uma imagem do “bem” vinculada a virtude de “ser amigável”, como a base de autoconfiança que permite a constituição de relações de respeito na infância em contexto plural.

A investigação do contexto de eticidade dos grupos analisados nos permitiu compreender como a norma correspondente a virtude de “ser amigável” regula as ações entre os sujeitos e oferece a plasmação ética da comunidade, uma vez que institui uma experiência de “ver” com sentido social e sensível. A reconstrução inicial do caso nos permitiu lançar o olhar sobre uma gramática objetiva e socialmente constituída. A imagem benevolente relacionada à virtude de “ser amigável” possibilita a constituição de significado intersubjetivo para as práticas e, de certa maneira, as organiza os modos de experienciar a infância no Núcleo de Educação

Infantil. Passamos a analisar uma cena que trata do diálogo entre o pesquisador-professor e uma criança:

Cena: entre amigos e colegas

As crianças retornaram para a sala depois de uma aula de dança com o investigador-professor. Elas haviam vivido um grande conflito, pois o investigador-professor sugeriu que a formação das duplas para desenvolvimento da dança do Maculelê fosse dada de maneira aleatória. Algumas crianças recusaram dançar com outras e, principalmente, aquelas que se consideravam amigas, não gostariam de dançar com os demais colegas que não fossem seu amigo ou sua amiga. Algumas crianças também se recusaram a dançar com outras do gênero oposto. Após a aula de dança, o investigador-professor se dirige a uma das crianças e inicia o seguinte diálogo:

Investigador-professor: “Criança 1, você gostou de dançar com a Criança 2? Eu sei que você queria dançar com a Criança 3”.

Criança 1: “Eu gostei mais ou menos. Hoje também não tinha a Criança 4, gostaria de dançar com ela ou com a Criança 3”.

Investigador-professor: “Por quê?”

Criança 1: “A Criança 2 fez muitos movimentos que não conhecia e movimentos difíceis”.

Investigador-professor: “Mas você aprendeu alguma coisa com ela?”.

Criança 1: “Sim, aprendi algumas coisas, sim”.

Investigador-professor: “Você é amiga da Criança 3 e da Criança 4?”.

Criança 1: “Sou sim. Sou da Criança 2 também, da Criança 5. Sou amiga de todas as meninas”.

Investigador-professor: “E dos meninos?”.

Criança 1: “ah, mais ou menos”.

Investigador-professor: “tem alguém que não é seu amigo? Que você não gosta de brincar?”.

Criança 1: “não tem ninguém que eu diga que não é meu amigo. Sou amigo de todos aqui”.

(DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2015).

A cena explicitada acima trata de aspectos fundamentais da gramática intersubjetiva da vida em grupo das crianças, os quais analisaremos no decorrer deste tópico. Inicialmente, mostra-se compreensível um conflito imanente entre a condição do estabelecimento de relações de intimidade na amizade entre algumas crianças e a totalidade do grupo. No início da cena a criança expressa o desejo em realizar a dança com outras duas crianças que considera amigas, ao passo que há a determinação para a escolha aleatória das duplas que comporiam a dança, a criança, anteriormente a cena relatada, esboçou grande resistência a dançar com outras crianças do grupo que não estabeleciam relações íntimas de amizade com a mesma. No entanto, ao ser perguntada se a “Carol e a Yasmim” são suas amigas, prontamente, ela destaca que também é amiga da Michele, a qual se recusara a dançar junto inicialmente, e ainda enfatiza que é amiga de todas as outras meninas. Posteriormente, salienta que: *“Não tem ninguém que eu diga que não é meu amigo. Sou amigo de todos aqui”*. Esta cena explicita enfaticamente o valor ético de “ser amigável” no contexto de eticidade do grupo de crianças (assim como do NEI) como exercício de representação de um papel social de cordialidade (HOLANDA, 1973), o qual expressa a determinação ética do “faça o bem!” na esfera pública brasileira. A norma ética do “ser amigável” corrobora para a constituição de relações de reconhecimento das crianças como sujeitos amigáveis que agem com os outros no espaço público, pré-social (pré-sociedade civil) e plural. A realização do ético é fundamentalmente relacionada ao aprendizado e formação para a abertura de si para o mundo (processos de descentramento social), bem como, à atitude mimética das crianças, a partir do reconhecimento de experiências compostas por imagens conflituosas na relação entre o exercício do papel de “ser amigável” no contexto ético e a consumação dos próprios desejos.

A comunidade de indivíduos experienciam, assim, a possibilidade de viver conflituosamente “em contiguidade” como possibilidade de formação a partir da membresia de grupo e constituição do olhar como forma de desenvolvimento da sensibilidade moral em contextos plurais. Portanto, a seguir reconstruiremos uma série de processos de formação da constelação intersubjetiva do grupo, os quais nos possibilitam estabelecer uma compreensão sobre o processo de socialização na infância a partir das relações de reconhecimento travadas entre os pares. O reconhecimento não é entendido como uma mera expressão de um conhecimento sobre o outro, uma vez que contém normativamente mais do que a afirmação de identificação individualizante. É assim o reconhecimento um conceito “relacional” que nos permite

compreender mais bem a demonstração expressiva (desta forma, acessível publicamente) de uma atribuição de valor que considera as características inteligíveis das crianças.

Num primeiro momento das observações-participantes, mostrou-se evidente o papel do adulto como mediador dos conflitos gerados entre as crianças. A recorrência dos conflitos e posição de “árbitro” ou mediador do adulto nos direcionou a observar e, posteriormente, analisar quais princípios ou valores eram expressos na resolução de tais conflitos. Desta forma, reconstruiremos uma série de cenas, as quais podemos caracterizar como processos de descentramento social da criança efetivado pelo *ethos* (costume, prática) da comunidade da instituição de educação infantil. Nesse sentido, a seguir reconstruiremos uma cena:

Cena: ação conflituosa entre duas crianças e a mediação da professora

*Uma criança começa a tomar o brinquedo da mão dos colegas e eles vão até a professora para efetuar uma reclamação. A professora chama a criança que tomava os brinquedos e diz: “Ei, sente-se aqui. Você sabe que tem que esperar a sua vez de brincar, não pode tomar o brinquedo da mão das outras crianças. Se você continuar fazendo isso, **ninguém irá querer brincar com você e ficará sem amigos.** Tem que esperar sua vez e eles te emprestarão o brinquedo” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2015)¹⁶.*

No caso relatado acima é compreensível que as crianças reconhecem a professora como uma autoridade responsável por mediar os conflitos. As crianças demonstram a capacidade de compreensão do processo de socialização orgânica em meio a um conflito prático, tanto no sentir-se lesado pela atitude do outro quanto pelo reconhecimento da autoridade do adulto como aquele que, por via da sua experiência, pode intervir e regular o conflito. O que está em jogo nesse caso é o conhecimento pelas crianças de que a prática de retirar os brinquedos das mãos dos outros colegas enquanto brincam é uma ação que fere uma norma de conduta do grupo. A fala da professora, “*se você continuar fazendo isso, ninguém irá querer brincar com você e ficará sem amigos*”, denota que a ação realizada não considera aquela norma de conduta do brincar com o outro e, nesse sentido, o significado de saber brincar apresenta a condição para se relacionar e construir relações positivas com demais parceiros de interação. A especulação sobre “ficar sem amigos” exacerbada um fracasso relacional, afeta a criança, uma

¹⁶ Analisaremos esta cena novamente, agora infantizando a qualidade do processo de justificação da norma a partir da virtude de “ser amigável” no contexto.

vez que ela não pode ser reconhecida como *amigável* e tem, assim, diminuída a sua autoconfiança para agir com o outro. Em um aspecto mais fundamental dessa experiência conflituosa, está em jogo aqui o reconhecimento do outro como um sujeito individual desejante. Ser amigável, no episódio narrado anteriormente, é reconhecer o outro como sujeito que possui uma individualidade expressa no desejo de brincar e que, ao passo que não se a considera ao tomar o brinquedo das mãos, fere-se tal individualidade e a norma de comportamento coletiva do grupo.

Em uma intervenção da professora com as crianças é possível perceber um imperativo da virtude de ser amigável entre os pares como uma orientação normativa:

‘Vocês têm que respeitar o colega, cuidar do colega. Vocês são amigos e estão na mesma turma. Ajudar o colega, não machucar o colega, tem que ajudar o colega ao invés de machucar. Se não gostou, conversa, fala por que não gostou, para o colega não fazer mais, mas não bata’ (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2015).

Ao dizer “vocês são amigos” a conotação da professora não evidencia a compreensão do grupo de crianças como uma “comunidade de crianças amigáveis”. A virtude de ser amigável se atrela nessa passagem a imagem do cuidado com o outro e da agressão como uma ação desrespeitosa. Observa-se que a professora não destaca que eles devem ser harmônicos e não devam entrar em conflito, está evidente para a professora que os conflitos irão ocorrer, no entanto, o caminho para a resolução é a não agressão. A inviolabilidade do corpo, neste caso, mostra-se como uma dimensão que as crianças devem considerar ao relacionarem com o outro amigavelmente.

Em outra passagem do diário de campo também podemos analisar os conflitos advindos da reação de atos agressivos entre as crianças: “o que aconteceu? Porque vocês brigaram?” A criança que havia agredido a colega diz: “Eu pedi para ela se levantar, mas ela não quis, eu dei um tapa nela”. Então, a professora diz: “**Vocês são amigas**, sabem que não podem bater umas nas outras. Você desculpa sua colega e você não bata mais”. Depois disso, a criança começa a chorar. Novamente a professora argumenta: “Não precisa chorar, mas peça desculpa **a sua amiga** e não bata mais”.

O “ser amigável” é uma norma ética que perpassa a totalidade das relações do grupo na comunidade do NEI e possibilita a travamento de relações conflituosas entre as próprias crianças, também entre as crianças e os adultos. A relação com a norma não é dada no sentido da determinação do comportamento, submissão da criança ou até mesmo produção de passividade na ação, a norma engendra a possibilidade de orientação da criança para o reconhecimento do que “se pode fazer” num contexto do grupo em consideração aos demais parceiros de interação. A relação de reconhecimento, nesse sentido, não responde a pergunta identitária relativa ao “o que a criança é”, mas sim como se pode agir para a promoção de processos de autorrealização individual na infância como possibilidade de formação para a liberdade. Desta forma, a relação intersubjetiva do grupo em relação à norma “seja amigável!” engendra processos conflituosos de formação que pluralizam as relações da criança na eticidade do NEI, oferece a inclusão e aprendizagem de novos papéis sociais (amigos, colegas, professora, adulto no espaço público) e possibilita a ação coletiva no grupo com o fim da autodeterminação individual (brincar e agir/trabalhar com o outro).

Nas fichas avaliativas das crianças elaboradas pela professora, também é possível compreender como as relações intersubjetivas de benevolência são conotadas como processos de formação para a autonomia das crianças. Vejamos a seguir a avaliação elaborada pela professora a respeito de duas crianças:

Criança 1, não mostrou dificuldade em se inserir no grupo, logo fez novas amizades e mostrou-se feliz por reencontrar os colegas do ano anterior. Demonstra autonomia, ao chegar busca os colegas para brincar, se inserindo nas brincadeiras com facilidade e compartilhando brinquedos. Demonstra atitudes de respeito, solidariedade e carinho para com todas as pessoas com quem convive na escola (Ficha de Avaliação).

Criança 2, mostrou facilidade em se inserir no grupo, logo fez novas amizades. Demonstra autonomia, ao chegar busca os colegas para brincar, se inserindo nas brincadeiras, porém, ainda mostra dificuldade em compartilhar brinquedos, envolvendo-se em disputas as quais geralmente temos que mediar. (Ficha de Avaliação).

O relato avaliativo da professora corrobora a compreensão de que a condição de possibilidade de se relacionar no grupo é perspectivada pela capacidade de “fazer amizades” e, para isso, “ser amigável” como processo fundamental para a promoção da autonomia das crianças no Núcleo de Educação Infantil. Esta identificação relacionada à condição de “indivíduo amigável” apresenta uma condição performativa de reconhecimento mediante a compreensão

de que a condição de possibilidade de se relacionar no grupo é perspectivada pela capacidade de “*buscar os colegas, se inserir nas brincadeiras com facilidade e compartilhar os brinquedos*”. Descentra-se, nesse contexto, compartilhar os brinquedos e se inserir nas brincadeiras de forma cooperativa, é um processo de autodeterminação importante para a constituição da vida autônoma. No que segue a avaliação elaborada pela professora, a capacidade de compreensão e de efetivação das normas de conduta coletiva são dimensões importantes para a formação das crianças. Como se percebe a seguir:

A criança gosta de brincar na água, por mais que seja contra as regras do grupo. Algumas vezes molhou o banheiro, sendo que sempre falamos da necessidade de cuidarmos das nossas coisas, local, principalmente por respeito às outras pessoas que limpam e com os colegas que também convivem nesse lugar. No entanto a criança continua agindo do mesmo modo, alega que não sabia que não deveria agir de tal forma. (Ficha de Avaliação).

A realização do ético é fundamentalmente relacionada ao aprendizado e formação para a abertura de si para o mundo (processos de descentramento social), bem como, à atitude mimética das crianças, a partir do reconhecimento de experiências compostas por imagens do bem vinculadas ao reconhecimento de si e do outro como “crianças amigáveis”. Entretanto, em sentido correlato, o ser “amigável” torna-se uma virtude de reconhecimento que permite as crianças normalizarem e escaparem da norma da benevolência no contexto do grupo. Tal virtude funciona como “veneno e remédio” na constituição da subjetividade mais impessoal da criança em meio ao grupo e engendra a necessidade de abertura e reconhecimento do outro como ser que merece respeito em relação a sua existência corporal (por via do reconhecimento do desejo de brincar e da manutenção da integridade física) e do reconhecimento de ações benevolentes para a determinação das relações coletivas de “brincar juntos”. Em outro aspecto, essa relação com a norma permite a constituição de relações de poder e exclusão entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos.

No sentido de discutir com mais amplitude essas questões, precisamos ainda reconstruir mais alguns acontecimentos observados no cotidiano das crianças no NEI. Deste modo, lançamos um olhar mais direto sobre como as relações de amizade impactavam na vida coletiva do grupo observado. A seguir, reconstruímos uma cena na qual a condição de “ser amigável” relaciona-se diretamente com a organização da brincadeira entre as crianças.

Cena: o normativo e a amizade

*As crianças estavam brincando nas mesas e nos tapetes. Sentei em uma mesa, nela uma criança brincava com o caminhão de bombeiro e, perto da mesa, no chão, três meninos montavam uma garagem para seus carrinhos de brinquedo. De repente, um colega veio até perto deles e pegou algumas peças, com as quais os meninos montavam a garagem. Uma criança se levantou e veio relatar o caso para mim. Chamei a criança que havia pegado as peças e perguntei se ele não havia visto que os colegas estavam montando uma garagem e se ele havia pedido para pegar as peças. Ele me olhou atônito e logo foi buscar as peças para devolver. Com isso, perguntei se ele gostaria de ajudar a montar a garagem e perguntei aos colegas se ele podia ajudar. Os meninos aceitaram e uma criança disse: ‘pode sentar aqui e nos ajudar, **você é nosso amigo**’ (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2015).*

Centramos nossa análise na resolução do conflito e na fala proferida pela criança no fim da descrição. O aceite das crianças conota uma compreensão complexa do processo de socialização, uma vez que, anteriormente, os mesmos se indignaram com o ato do colega em pegar as peças necessárias para a montagem da garagem, no entanto, com a devolução das peças, a brincadeira se abre para o colega. Ou seja, pegar as peças necessárias para uma brincadeira em desenvolvimento não é possível, mas ajudar no desenvolvimento da mesma sim. A fala proferida pela criança apresenta uma permissão à entrada do outro na brincadeira, mas condicionada pela qualidade de ser amigável em relação ao grupo brincante e, também, pela revisão de seu ato reprovado pelo colega.

A análise do processo de formação para a constituição da imagem de indivíduo amigável no contexto do grupo de crianças nos permite compreender tal processo como formação do olhar sensível, expressão de uma prática de reconhecimento de si e do outro como implicação da existência em sentido social. O processo de regulação e de determinação das normas e valores engendrado pela professora atua na contraposição de um “olhar através” do outro, sem percepção (2011). O valor de “ser amigável” denota que o outro no contexto deve ser visto intencionalmente a partir de um perfil, que se pode identificar segundo a característica da relação intersubjetiva com relevância para a situação no sistema espaço-temporal. A criança só pode reclamar do desrespeito ou se sentir lesada por um comportamento, pois,

necessariamente, pode-se designar que o ato do outro não é amigável - caracterizado por um “olhar através” dela mesma – porque se reconhece no sistema espaço-temporal.

A imagem do “indivíduo amigável” possibilita a criança representar mimeticamente um valor e, correlativamente, é expressão de uma forma de avaliação alcançada somente por via da socialização. Tal imagem é expressa no comportamento mimético dos adultos com as crianças, assim como entre os adultos, como produto da socialização cultural, os quais têm as características de representações simbólicas e não de fatores cognitivos de identificação. Honneth (2011) destaca que a formação ética na comunidade caracteriza-se pelo desenvolvimento, a partir de gestos e comportamentos, de expressões públicas que permitem expressar o valor de outra pessoa e, correlativamente, o reconhecimento do outro como uma autoridade moral sobre nós. Nesse sentido, o reconhecimento não pode ser entendido como uma mera expressão de um conhecimento, pois esse tipo de experiência contém normativamente uma relação que não se materializa a partir da identificação individualizante, mas sim pela expressão de uma percepção de si mesmo e dos outros com características relevantes para a situação no sistema espaço-temporal, por via da interpretação de ações e de comportamentos benevolentes/solidários. Destarte, o reconhecimento engendra formas de expressão de caráter público que veicula uma atribuição de valor relacionada às características inteligíveis das pessoas.

O processo de instrução dos adultos no Núcleo de Educação Infantil, por via da virtude “seja amigável” abrem as condições de possibilidade de agir considerando a liberdade do outro e, assim, potencializam a ação em grupo. A possibilidade de agir é um elemento que leva a confiança das crianças no contexto compartilhado intersubjetivamente e funciona para os mesmos como elemento motivador para a formação virtuosa. A virtude de “ser amigável” e a imagem do outro como “amigável” aumentam a capacidade de respeitar o outro, pois os mesmos podem decidir com igualdade sobre conteúdos dados na realidade. Nesse sentido, a experiência do reconhecimento é a possibilidade de adentrar uma vida virtuosa de abertura ao outro.

A imagem do “indivíduo amigável” possibilita o reconhecimento do professor e do adulto como autoridade, primeiramente, reguladora dos conflitos gerados no grupo e, posteriormente, das outras crianças como “amigáveis” que compartilham a vida. A criança

ainda não tem a condição de compreender a norma (seja amigável!) como racional em si, mas a respeita devido à autoridade de quem a comunicou, uma vez que a mesma engaja e possibilita a ação no grupo. As imagens amigáveis dos parceiros de interação expressam mimeticamente a fidedignidade do contexto que passa, progressivamente, da formação a partir da coação e respeito unilateral para a cooperação e respeito mútuo (PIAGET, 1994). Com o decorrer do processo de formação da criança na eticidade da comunidade do NEI, o respeito mútuo passa a ser pertinente para a experiência intersubjetiva da criança, visto que ao reconhecer o outro como sujeitos amigáveis e compreender as razões para tal determinação, está possibilitado o processo de decisão mútua com um grau maior de igualdade. No contexto investigado, as condições de liberdade são constituídas por ações amigáveis, nelas os indivíduos, tanto as crianças como os adultos, podem ser percebidos como um particular que determina suas ações por um valor do bem. Nesse sentido, em meio da condição de “ser amigável” no contexto (possibilidade de brincar em comum e a resolução de conflitos), também, determinava-se por relações de amizades estabelecidas pelas crianças. Segue a descrição e reconstrução de uma cena referente ao tema:

Cena: a condição amigável

Uma criança veio até ao pesquisador para reclamar que outra havia jogado areia nela, nesse momento, o pesquisador indica que a criança deveria relatar o problema a professora, então a criança reage dizendo: “Não, ele é meu amigo”. Então o pesquisador diz: “Então, peça a ele que não jogue mais areia em você”. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2015)

O caso relatado aconteceu entre crianças com idade entre cinco e seis anos, interessante visualizar a capacidade de compreensão do processo de socialização orgânica em meio a um conflito prático, tanto no sentir-se lesado pela atitude do outro quanto pelo reconhecimento da função do adulto. No acontecimento existem vários papéis exercidos após o conflito e a reclamação: uma suposta vítima, um suposto denunciado, uma instância neutra (o adulto ou a professora) com a capacidade de arbitrar sobre o caso e um conjunto de normas de conduta que orientam o juízo desta instância neutra e impessoal. Posteriormente, espera-se a efetivação de uma sanção. A norma de civilidade da não agressão física está em jogo. A criança se posiciona em meio ao conflito prático e apresenta um amplo conhecimento das

normas de conduta que regulam as relações intersubjetivas no grupo. Se acompanharmos a resposta que a criança dá ao adulto na passagem acima, evidencia-se que a mesma reconhece bem os desdobramentos do ato de fazer a denúncia de um colega, vejamos: “Não, ele é meu amigo”. Esta resposta da criança traz a cena um paradoxo moral importante, ou seja, denuncia-se ou não uma pessoa, a qual se estabelece uma relação de mais intimidade e, conseqüentemente, permite-se que o mesmo passe por uma sanção ou uma repreensão por parte de uma autoridade, nesse caso, o adulto. A passagem evidencia um dilema moral vivido pela criança, pois ao mesmo tempo em que almeja que o caso seja analisado de maneira justa, também, a relação íntima com outro indivíduo, reconhecido como amigo, está em jogo.

A realização do ético é fundamentalmente relacionada ao aprendizado e formação para a abertura de si para o mundo (processos de descentramento social), bem como, à atitude mimética das crianças, a partir do reconhecimento de experiências compostas por imagens do bem vinculadas ao reconhecimento de si e do outro como “crianças amigáveis”. Nesse sentido, a partir da análise das relações intersubjetivas estabelecidas entre as crianças, discutimos o ser “amigável” como uma virtude de reconhecimento que permite as crianças normalizarem e escaparem da norma da benevolência no contexto do grupo. Tal virtude funciona como “veneno e remédio” na constituição da subjetividade mais impessoal da criança em meio ao grupo e engendra a necessidade de abertura e reconhecimento do outro como ser que merece respeito em relação a sua existência corporal (por via do reconhecimento do desejo de brincar e da manutenção da integridade física) e do reconhecimento de ações benevolentes para a determinação das relações coletivas de “brincar juntos”; em outro aspecto, essa relação com a norma permite a constituição de relações de poder e exclusão entre as próprias crianças e na relação entre as crianças e os adultos.

Nesse sentido, tornar-se importante distinguir o “ser amigável”, como uma qualidade/virtude, e as relações de amizade. Tal qualidade/virtude, “ser amigável”, mostra-se como condição de possibilidade de brincar e agir com o outro. O imperativo “seja amigável” permite com que as crianças experimentem a abertura de mundo para o outro e constitua, assim, relações de reciprocidade que são fundamentais para a estrutura coletiva do contexto do grupo. No entanto, encontramos aqui uma contradição evidente e uma dialética historicamente fundamentada do imperativo “seja amigável!” entre a possibilidade de abertura e empatia com o outro e o apelo para a responsabilidade e compromisso por via do amor. Na interpretação

elaborada anteriormente a partir das cenas reconstruídas, nota-se que toda asserção moral da professora é acompanhada com a ideia de que as crianças devem ser “amigas” umas das outras, como uma forma de intimidade e respeito ao outro pelo amor. Adorno (2006) destaca que impelir as pessoas ao amor ou a relações calorosas perspectivou a saída do cristianismo para a indiferença social. O apelo ao amor e ao reconhecimento pela intimidade, expresso na virtude de “ser amigável”, entra em conflito quando as crianças precisam avaliar suas ações em consonância com as relações de amizades instauradas no grupo. Em muitos casos, como veremos a seguir, as crianças constituem relações de amizade com outras no grupo, visto que compartilham a vida tanto no NEI quanto em sua rotina diária, por meio de brincadeiras nas ruas, pelas relações de vizinhança, pela prática conjunta de esportes, por exemplo.

De maneira geral, a qualidade/virtude de “ser amigável” pode possibilitar o desenvolvimento de agir com o outro na infância, bem como, de constituir relações com laços mais íntimos como a amizade, entretanto, com seu momento de inverdade, uma vez que a relação íntima com alguns pode ser um obstáculo para a relação em comunidade com os demais. Na esfera da vida privada existe a possibilidade de distinção das pessoas, com as quais queremos viver junto e compartilhar a vida, no entanto, na vida pública esta possibilidade pode ameaçar o processo de inclusão do outro. Nesse ponto existe uma dialética entre público e privado, uma tensão eminente entre sujeito e sociedade já vivenciada na infância. Nesse sentido, a seguir analisaremos as relações conflituosas entre a amizade e o coleguismo no grupo de crianças.

4.5 ENTRE AMIZADES E COLEGUISMOS NO CONTEXTO DO GRUPO DE CRIANÇAS: O VENENO E O REMÉDIO DA AMIZADE

Como procedimento investigativo, realizamos uma atividade de ensino com as crianças, no qual as relações intersubjetivas entre as amizades e os coleguismos encontravam-se diretamente relacionadas a conflitos, como esboço de privatização dos espaços públicos. Durante o processo investigativo organizamos uma atividade pedagógica de ensino do maculelê, uma prática corporal que faz parte da cultura afro-brasileira, tendo em vista que tratávamos da cultura africana e afro-brasileira com as crianças. No processo de desenvolvimento do aprendizado dessa prática intencionamos promover uma apresentação do maculelê para toda a comunidade do NEI. Ao elaborarmos os preparativos para tal

apresentação, nos deparamos com um conflito ético entre as crianças que perdurou por semanas. Por acaso, em uma atividade pedagógica organizamos as duplas de maneira aleatória, nesse sentido, as crianças teriam que dançar com as outras sem poderem escolher seus pares. A partir desta despropositada organização, ascendeu-se um “conflito” relacional, o qual semana após semana foi enfrentado e posto em discussão tanto entre as professoras e o investigador quanto entre as crianças.

O conflito se elucidou a partir da não aceitação de alguns colegas como dupla por parte das crianças. Num primeiro momento as crianças rejeitadas aparentavam semblantes de desconforto com a situação e nós buscávamos dizer àqueles colegas que as rejeitavam o quão danoso para o outro era sofrer esta prática. Ao longo dos dias e das atividades pedagógicas, o conflito intensificou-se e percebemos que a tentativa de fazer com que as crianças se responsabilizassem uma pelas outras surtia pouco efeito para a tomada de perspectiva dos colegas. Por mais que, quando as crianças eram interrogadas sobre se gostariam de receber aquela rejeição, unanimemente dizia que não, perduravam as práticas de exclusão. Em alguns momentos, quando percebíamos que algumas crianças deixavam de dançar, perguntávamos sobre o motivo e uma das respostas foi a seguinte: *“Eu não queria fazer com aquela menina, por isso, saí da dança”* (DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2015).

Com o passar dos ensaios, quando dizíamos que as duplas seriam compostas aleatoriamente, as crianças aceitavam, no entanto, quando se organizavam em fila, procuravam ficar a frente daqueles que tinham vontade de dançar. Essa escolha era feita, principalmente, pela relação de amizade entre as crianças. Em um dos dias de ensaio, uma menina chorava pelo fato de não poder dançar com sua amiga, outros diziam que se fosse para dançar com determinado par, não dançariam, bem como apresentavam outras justificativas, como a desse menino: *“Eu não danço com menina. Menino com menino e menina com menina. Não é justo dançar menino com menina, não está certo”* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015).

No decorrer do processo pedagógico decidimos promover sempre situações nas quais esses conflitos pudessem aparecer e, com isso, tivéssemos a oportunidade de trata-los. Nas primeiras discussões entre as professoras e o investigador, compreendemos que incitar as crianças para que se responsabilizassem com as outras não surtia o efeito de aceitação do outro como parceiro de interação na dança. Existe uma ilusão, como aponta Adorno em

“Educação após Auschwitz”, em relação à intenção de apelar para o “não deves” e para a concretização de vínculos de compromisso para que as relações intersubjetivas se dessem de forma positiva. A ilusão estava alocada no “não deves”, pois tal era assumido momentaneamente como uma norma, mas não constituía a razão própria das crianças. Nesse sentido, as práticas de exclusão voltavam a ocorrer, como podemos observar nesse trecho do diário de campo: *Professora: “Como combinado, vocês não poderão escolher as duplas”.* *Criança 1: “nós sabemos que não pode escolher”.* *Ao sair da sala, as crianças organizavam para ficar em frente àquelas que queriam dançar, percebendo isso, começamos a misturar as crianças nas filas, então a Criança 1, chorando, disse: “O professor me deixou triste agora, pois eu queria dançar com meu amigo e ele colocou ele lá na frente”* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015).

A análise conjunta por parte das professoras e do investigador, decorrente das ações narradas nesta cena nos permitiram elucidar uma tensão permanentemente conflituosa entre as relações de amizade e as relações de coleguismos experienciadas pelas crianças. Num primeiro momento compreendemos o conflito como expressão da relação dialética entre ser amigo de outro, o qual vivenciava o mesmo grupo no NEI, e ser colega das demais crianças. Constantemente pairava uma harmonia entre as crianças no grupo, no entanto, nos momentos mais complexos de tomada de decisão nas relações comunicativas, o fator “ser amigo” preponderava como valor para tais decisões e a indiferença com o colega, ao qual não se tinha uma relação íntima estabelecida demarcava a condição do outro. Em nossas conversas comentávamos sobre o ditado célebre, que nos permite compreender um pouco da vida pública no Brasil - “Para os amigos tudo, para os outros a lei”- mas, necessitamos reformulá-lo para compreender a amizade na infância: “Para os amigos tudo, para os outros a arbitrariedade”.

Devido aos conflitos instaurados entre as crianças, advindo das escolhas das duplas, as professoras e o pesquisador decidiram instaurar um processo de debate com as mesmas sobre tais conflitos. Logo após um ensaio, a professora pede que os alunos se disponham em círculo em cima de um tapete da sala e comenta:

‘Hoje o ensaio foi muito bom, já está ficando muito bonita a nossa dança, mas também aconteceu uma coisa que não foi muito legal. Durante o ensaio, alguns de vocês não quiseram dançar com os colegas. Tem gente ficando triste com isso, ninguém gosta de ser rejeitado. Tem criança dizendo que

não quer dançar com a outra e a outra não está ficando bem' (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015).

A partir da fala da professora, é possível compreender que há um apelo em tornar evidente a indiferença com a dor do outro. Nesse sentido, a professora toca em um ponto importante no processo educativo que alude ao processo de tomada de consciência de práticas de frieza, de exclusão e de indiferença com o outro e, a partir dele, pretende instaurar processos de autorreflexão com as crianças. No decorrer desse acontecimento, o pesquisador também argumenta com as crianças: *“Quando eu cheguei aqui ao NEI, eu não era amigo da professora. Mas nós trabalhamos juntos agora. Aqui no NEI não se faz as coisas só com aqueles que são amigos, mas com colegas de sala também”* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015). Ao analisarmos o tema, anteriormente a essa conversa, as professoras e o pesquisador chegaram à compreensão que seria necessário discutir com as crianças a diferença entre ser amigo e ser colega de grupo no contexto da instituição de educação infantil. Tendo em vista essa ideia, a professora salienta: *“Às vezes a gente não conhece as pessoas, mas, mesmo assim, fazemos algumas coisas com elas, depois disso, se pode até ficar amigo”* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015). Em seguida, uma criança comenta:

‘Eu fiz um amigo assim, eu não conhecia o garoto, um dia brincamos juntos e agora somos amigos’. A professora continua a discussão: *“quando o pesquisador chegou aqui, ele me pediu para ficar na minha sala. Eu não era amiga dele, mas eu aceitei que ele participasse dos nossos dias. Agora, olhem o tanto de coisa que a gente está fazendo aqui, só porque ele está com a gente. Se ele não estivesse aqui, não estávamos fazendo essas coisas, estaríamos fazendo outras, mas talvez não tão legais. Aqui na sala temos que fazer algumas coisas juntos, precisamos de todos para fazer e não podemos fazer só com amigos’* (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2015).

Os exemplos dados para as crianças, tanto pelo pesquisador quanto pela professora, destacam a ideia de que a abertura ao outro, ao diferente, pode ampliar a segurança para agir. Pois ao estar aberto podemos experienciar ações, as quais não eram possíveis, ou não estavam postas antes da relação com o outro. Neste ponto temos uma questão importante, uma vez que, como anteriormente analisamos, o “ser amigável” mostra-se como uma virtude/qualidade importante para as relações positivas entre as crianças, no entanto, agora vem à luz uma necessidade de reconhecimento do outro com uma distância maior do que a intimidade da amizade - um tipo de “amizade” sem intimidade ou solidariedade social. Nesse sentido, a questão que é possível reconstruir trata da dimensão afetiva das relações na vida social, mas não íntimas e, com isso, exigem um distanciamento do outro para possibilitar a abertura ao

mesmo. Na fala da professora, especificamente na última frase, também é possível reconhecer um imperativo de se estar aberto para atuar com todos na instituição de educação infantil. Imperativo que conota uma faceta pública das relações ali estabelecidas.

Desta forma, um paradoxo importante localiza-se entre tal asserção valorativa sobre a comunidade de amigos e os conflitos evidenciados pelas relações de amizade. Existe um descompasso entre a qualidade de ser amigável e, conseqüentemente, a ideia da possibilidade de ser amigo de todos, visto a evidência da impossibilidade sociológica de constituir relações de amizade com todos os integrantes do grupo. O “ser amigável” apresenta uma qualidade/virtude que pode proporcionar a abertura das relações com o outro, concomitantemente, a demasiada proximidade com o outro pode ocasionar o aumento da indiferença com os demais. As relações íntimas de amizade mais fortes aumentam a potência de agir das crianças, ao mesmo tempo em que privatizam relações públicas e coletivas, funciona como uma relação importante para o processo de transição para a vida pública e contém a força de privatização das relações.

A reconstrução inicial do caso nos permite lançar um olhar sobre uma gramática objetiva, socialmente constituída. Além da possível análise da interpretação da criança sobre o processo de socialização, destaca-se também o tema da amizade como uma relação intersubjetiva, a qual apresenta potências de constituição de significado para as práticas na infância. A amizade como forma de se relacionar com o outro estrutura-se a partir de práticas de descentramento no fazer infantil. A possibilidade de compartilhar em comum a vida com o amigo no grupo de crianças abre a possibilidade da criança em viver uma experiência de “limitação” em relação ao outro como expressão da liberdade. O compartilhar as brincadeiras possibilita entre as crianças amigas adquirirem certo tipo de moral imparcial, tanto no que diz respeito ao ato de brincar como no processo de tomada de decisão com o outro. A relação de amizade é íntima para as crianças, pois, assim como no universo familiar, expressa o reconhecimento recíproco da insubstituibilidade do outro. “Amigos também sempre realizam na sua relação uma parte de seu *Self*, uma vez que orientam-se, em sua interação, por normas morais de bem-querer e de apoio que são exigidas no desenvolvimento e articulação de suas carências” (HONNETH, 2007, p. 130).

A amizade se mostra como uma relação de descentramento social na infância, a relação vincula ações e comportamentos com a qualidade de ser livre na infância, pois as crianças passam, a partir da amizade na vida intersubjetiva do grupo, a limitar-se em relação ao outro sem que se perceba como limitado (HONNETH, 2007). Chauí (2014) reconhece a característica de formação da vontade pela amizade, ao compreender tais relações como potência para a efetivação da memória da liberdade entre os pares por via de ações, comunicações e vontades partilhadas e propiciam a constituição de relações de igualdade entre os pares. A amizade é recusa do servir, “liberdade é amizade e amizade é não elevação de um” (CHAUÍ, 2014, p. 18). Desta forma, a amizade é uma das primeiras experiências de igualdade na infância e permitem o reconhecimento da semelhança com o outro. Chauí (2014, p.38) argumenta que a amizade é “figura que articula o saber da semelhança, demarcam as formas de relação que constituem o próprio mundo, como se o saber fosse, ele também, redobro da semelhança que organiza o mundo”.

4.6 GENEALOGIA DO SER AMIGÁVEL E DA AMIZADE NA FORMAÇÃO DA AUTOCONSCIÊNCIA DA CRIANÇA

A finalidade da lei ética, para Benjamin (2009), é a formação da vontade ética. A vontade ética não se constitui a partir da orientação racional da ação pela criança na comunidade da Educação Infantil. A estrutura do pensamento da criança se configura mais pela construção de imagens a partir da experiência mimética com o mundo do que propriamente pelo desenvolvimento conceitual. A Mimese serve como possibilidade de produzir semelhança com o outro, que antes não se apresentava como dissemelhante, por meio da plasmação ética da comunidade. Para Benjamin (2009), o desenvolvimento da comunidade ética imbrica uma experiência de percepção do compromisso comum e a aceitação da eticidade da ordem comunitária.

A imagem das outras crianças como indivíduos amigáveis pressupõe a experiência de formação ética do reconhecimento da semelhança com o outro. Em Benjamin (1987), a experiência mimética é também uma experiência de reconhecimento, pois nela os homens podem olhar as imagens e reconhecer nelas representações da realidade. A experiência mimética, nesse sentido, como condição de possibilidade de aprendizado da criança no mundo, engendra o reconhecimento e a produção de semelhança com o outro. Em nosso

contexto específico, reconhecer o outro como sujeito amigável e a comunidade como uma comunidade de sujeitos amigáveis, fortalece a produção do reconhecimento da similitude com o outro. É importante destacar que, assim como a fez Gagnebin (1997), a existência de uma tendência em compreender similitude (*Ähnlichkeit*) como reprodução (*Abbildung*) e, desta forma, reconhecimento como experiência de produção da semelhança não significa identificação com o outro, mas a constatação empírica na realidade de que traços característicos dos indivíduos, a exemplo do indivíduo amigável, são reconhecidos como aspectos necessários a processo de formação de membresia de grupo e aprendizado da vida coletiva e plural. Gagnebin (1997, p. 96) pressupõe que “a atividade mimética sempre é uma mediação simbólica, ela nunca reproduz uma imitação[...]” e, destarte, a produção da similitude a partir do reconhecimento da virtude de ser amigável na infância não denota uma estrutura de identificação com o outro, mas sim, uma possibilidade de estabelecimento de uma vida entre (*in between*) e em contiguidade.

O processo de formação da criança na eticidade do grupo não se compreende por via da racionalização da vida pelos infantis, visto que os mesmos pensam pouco pelos conceitos e muito a partir das imagens advindas do reconhecimento da semelhança no outro. O reconhecimento da semelhança no outro é um processo de formação na criança, pois nela encontra-se a possibilidade de similitude com aquilo que a priori não aparenta semelhança. Martin Jay (p. 380), ao tratar do conceito de experiência benjaminiano, afirma que “o decisivo não são as conexões causais estabelecidas ao longo do tempo, senão as similitudes que têm sido vividas”.

A capacidade mimética da criança a partir da estrutura da memória das imagens permite o reconhecimento da similitude (*Ähnlichkeit*) com o outro, visto que, a imagem do indivíduo amigável configura na experiência das crianças uma representação do valor da comunidade ética. Ao mesmo tempo em que o indivíduo amigável está em processo de superação da sua biografia como estágio egocêntrico da infância também é possível a veiculação de uma espécie de compromissos práticos que expressam manifestações de reconhecimento social do outro. Reiteradamente, esse processo não significa a corroboração de um conhecimento ou aprendizado identificante pela criança, uma vez que engendra e demonstra a condição de possibilidade, por via de disposições motivacionais, de restringir-se frente ao outro por via de ações benevolentes.

A doutrina das semelhanças de Walter Benjamin (1987) advoga uma relação entre comportamento mimético e memória afetiva da realidade, uma vez que a dimensão mimética só tem a condição de se desenvolver a partir da dimensão semiótica. A faculdade mimética é, para Benjamin, a responsável por co-determinar outras faculdades superiores e, desta forma, “a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *médium* em que as faculdades primitivas de percepção dos semelhantes penetram tão completamente, que ela se converteu no *médium* em que as coisas se encontram e se relacionam” (BENJAMIN, 1987, p. 112). Desta forma, como salienta Benjamin, a mimese não se limita de modo algum a imitação de pessoas. A experiência na infância é permeada por relações de reconhecimento dos semelhantes capazes de constituir o processo de desenvolvimento do “olho interior” dos indivíduos. Aquele modo em que a semelhança extra-sensível é possibilitada pelo encontro, por vezes conflituosos, com o dissemelhante. A estrutura do “olho interior” indica uma disposição semiótica que nos permite perceber o outro. Para Honneth (2011), tal visibilidade do indivíduo relaciona-se diretamente com a existência em um sentido social.

O reconhecimento da criança de um “indivíduo amigável” na eticidade da comunidade dos Núcleos de Educação Infantil não são atos cognitivos e movidos pela razão, mas significam a expressão de um estado de coisas social. Ser visível como um “indivíduo amigável” relaciona-se mais a um ato de percepção do outro do que, propriamente, um simples ato de “ver” e, conseqüentemente, identificar. Reconhecer o outro como indivíduo amigável designa, nesse caso, um ato expressivo com o qual é possível conferir um significado positivo para a apreciação de outra pessoa. A criança encontra nessa expressão a confirmação de si como um ser vigente e apreciado em meio à comunidade, pois as práticas que compõem e permitem a virtude de “ser amigável” possibilitam a ampliação das ações e encarnam ideias de liberdade nos comportamentos e ações infantis.

Honneth (2011) destaca o sentido performativo do reconhecimento, visto que o mesmo não articula um conhecimento do tipo que seja, senão que expressam em forma abreviada a totalidade das ações que devem incumbir à criança pequena na causa da situação. Atos que configuram a possibilidade de “ser amigável” correspondem àquelas formas de reação que expressam à necessidade de fazer justiça à pessoa ética do colega de grupo na Instituição de Educação Infantil.

O universo da instituição de educação infantil é corroborado por práticas que compõem uma cultura democrática plasmada no ideal do indivíduo amigável. Se observarmos a rotina da instituição, em todos os horários de chegada das crianças na instituição, elas são recebidas com abraços pelos adultos e, também, pelas próprias crianças. O abraço na infância parece conter uma correspondência com sentido histórico do aperto de mão, o qual simbolizava o ato de estar desarmado e, por isso, aberto para a relação. De maneira correlata, as práticas de abraço consubstanciam um clima de amistoso, o qual simboliza manifestações de apoio dos adultos e das próprias crianças que expressam a qualidade amistosa do grupo. Honneth (2011) compreende tais formas de expressão como parábolas de ações morais, pois aí está afirmada uma narrativa alegórica que transmite uma mensagem indireta para as crianças. Se pode, com frequência, observar que as crianças são tratadas por seus apelidos, geralmente, no diminutivo. A forma de dirigir-se ao outro, de maneira mais informal, reforça a cultura democrática da instituição plasmada nas relações amistosas. No contexto do NEI, ser democrático é ser amigável, uma vez que em tais práticas está expresso uma revelação da disposição social de abertura de mundo para as crianças. Nesse sentido,

o reconhecimento de uma pessoa se efetua somente com a ajuda de meios que, em virtude de sua estrutura simbiótica, tem sido copiados daqueles gestos expressivos corporais, com os quais os seres humanos se confirmam mutuamente em sua vigência social (HONETH, 2011, p. 174)

O comportamento mimético da criança tem a característica de reconhecimento, visto que os homens tem a capacidade de perceber as imagens e reconhecer nela representações da realidade. Como salienta Gagnebin (1997, p.85) “[...] a atividade intelectual aqui remete ao logos, mas não repousa numa relação de causa e efeito: enraíza-se muito mais no reconhecimento da semelhança”. Esse pensamento acompanha certo tipo de teoria “positiva” da mimese, justamente pelo fato de que a partir da socialização as crianças podem reconhecer imagens benévolas e produzi-las na linguagem. No entanto, é importante salientar que essa produção não pode ser entendida como reprodução fidedignas de comportamentos e ações, mas sim se apresenta, como podemos compreender a partir do protótipo do “indivíduo amigável”, como certo tipo de postura de abertura de mundo e uma tensão permanente para o processo de descentramento social. Gagnebin (1997, p. 97) compreende que “o homem é capaz de produzir semelhança porque reage, segundo Benjamin, às semelhanças existentes no mundo”. Nesse sentido, a norma ética não tem o sentido de criar uma harmonia contextual, de

certa forma, a norma ética “seja amigável!” ou “faz o bem!” tencionam as relações das crianças, pois as mesmas são forçadas a engendrar processos de descentramento da sua individualidade. A capacidade de agir junto com o outro é constituída a partir de um ambiente que ofereça resistência, mas que, ao mesmo tempo, não constranja os indivíduos.

O reconhecimento é, assim, compreendido como um “Fenômeno Transicional” (WINNICOTT, 1975) e, por isso, elementar para a condição de possibilidade de engendramento de processos de descentramento social na infância. A eticidade é vivida pela criança como jogo infantil, o lugar da experiência da criança na cultura localiza-se pelo espaço potencial entre o indivíduo e a cultura, o que permite Winnicott (1975, p. 138) afirmar que “em nenhum campo cultural é possível ser original, exceto numa base de tradição”. O reconhecimento é uma experiência de jogo infantil que articula uma separação que não é separação, mas uma forma de união pelo reconhecimento das semelhanças entre as crianças. Ao compreender a eticidade como jogo infantil, é necessário conceber a vida na intersubjetividade como um processo que articula originalidade e aceitação da tradição e, conseqüentemente, o engendramento da condição de possibilidade de inventividade, abertura para o indeterminado (a brincadeira infantil) e reconhecimento daquilo que Winnicott denomina como “uma continuidade pessoal da existência”. A imagem do indivíduo amigável como forma de reconhecimento de si e do outro oferece a condição de possibilidade da criança experienciar o jogo intersubjetivo da vida na eticidade do grupo. O jogo localiza-se nesse espaço potencial entre o indivíduo e o ambiente, dimensão que permite assegurar que a vida é digna de ser vivida e, por isso, aberta ao viver criativo. Este espaço potencial articula a ação recíproca entre separação e união.

A experiência do reconhecimento é condição de possibilidade do engajamento no jogo intersubjetivo infantil da vida na eticidade, pois nesse espaço potencial entre indivíduo e experiência cultural é possibilitado pela formação de um sentimento de confiança que está relacionado com a fidedignidade dos adultos e das outras crianças que compartilham o meio, em nosso caso, todos reconhecidos como “indivíduos amigáveis”. Para Winnicott (1975), o fracasso da fidedignidade do contexto para a criança significa a consequência da perda da área da brincadeira e da formação do símbolo significativo. Nesse sentido, tal fracasso significa a possibilidade de introjeção pela criança de tudo que provém de outrem sem a capacidade ou meios de poder rejeitá-lo ou interpretá-lo. A ação criativa se esvai na insegurança de um

contexto não fidedigno e, destarte, não possibilitador de experiências de reconhecimento das semelhanças. “A capacidade de formar imagens e utiliza-las constitutivamente pela recombinação de novos padrões, diferente dos sonhos e fantasias, depende da capacidade do indivíduo em confiar” (WINNICOTT, 1975, p. 141-142). Em Winnicott, como salienta Maciel (2008), a raiz de toda moralidade reside na possibilidade de constituição de um ambiente intersubjetivo que garanta o amadurecimento e abra caminho para a formação virtuosa.

Este espaço potencial articulado pela experiência do reconhecimento, lugar potencial para o viver criativo, é plasmado eticamente por um momento de continuidade-contiguidade (WINNICOTT, 1975), de separação e de união, ou seja, processo conflituoso que é compreendido como um “fenômeno transicional” de descentramento da subjetividade da criança. Os “fenômenos transicionais” designam assim uma área da experiência da criança localizada entre a possibilidade de viver criativo, de satisfação do desejo infantil e a vida na cultura de uma determinada eticidade. Há, neste caso, a necessidade de escapar da compreensão individualista que perspectiva a experiência da criança a partir da tensão entre realidade interna e externa, para, assim, considerar uma zona intermediária, historicamente constituída, capaz de progressivamente tencionar a inabilidade da criança e dependência do adulto com o reconhecimento e aceitação da realidade.

A consequência do reconhecimento da semelhança plasmada eticamente no nosso contexto investigado pela virtuosidade do “sujeito amigável” é refletida na possibilidade da criança de uma defesa contra a ansiedade de tipo depressivo (WINNICOTT, 1975). As manifestações de reclamação das crianças, quando se percebem desrespeitadas pela violação corporal ou pela violação das brincadeiras pelo outro, são produzidas como resistência a impossibilidade de viver criativamente, ou seja, de brincar, num contexto que ainda é perscrutado por práticas de dominação. O reconhecimento permite, a partir da formação virtuosa, o desenvolvimento da sensibilidade moral, ao permitir a avaliação pelo indivíduo de que aspectos da conduta do outro ferem a potência de agir. Nesse sentido, o fenômeno transicional estruturado pelo reconhecimento abre caminho para o desenvolvimento da capacidade aceitação da diferença e da similaridade.

Em Winnicott (1975), o fenômeno transicional é uma zona de ilusão e desilusão da experiência da criança. A mãe, ao amamentar o filho, permite que o seu corpo seja emprestado para satisfazer a ilusão do bebê de que o seio dela é extensão do seu próprio corpo e, por isso, está em controle mimético do mesmo. Ao passo que a mãe atende a solicitação do bebê, satisfaz o desejo em consumir o seio, o bebê é iludido pela simbiose com o corpo da mãe. No entanto, no processo progressivo de desamamentar, o bebê vivencia um fenômeno de transição entre a ilusão de objetificar o corpo da mãe e a desilusão de experienciar a falta. Progressivamente, a desilusão é tarefa da mãe para com o bebê, visto que é característica da realidade historicamente constituída o desmame das crianças. Essa zona de ilusão e desilusão da criança é importante para o desenvolvimento do “eu” (self) do indivíduo, pois progressivamente o infante passa a compreender que a vida é um processo de articulação entre a criatividade primária (pulsões e desejos) e a compreensão objetiva baseada nas relações intersubjetivas e conflituosas, que o permitem testar a realidade.

Winnicott (1975) vai afirmar que a experiência ilusória é a raiz de todo agrupamento entre os seres humanos. A ilusão se dá no contexto por nós investigado a partir da fidedignidade das relações travadas no ambiente por “indivíduos amigáveis”, fator que oferece às crianças a possibilidade de consumir seus desejos e consumi-los também com o outro, com o semelhante que é aberto a agir junto. Entretanto, dialeticamente a desilusão se dá pela impossibilidade da concretização dos próprios desejos sem a reciprocidade do outro. O contato com o “não-eu”, outra subjetividade desejante, engendra um processo conflituoso que desilude e frustra a criança. A eticidade, como decorrência da necessidade de agir e viver junto, consiste em ações gradativas de desilusão das crianças, pois a virtude de “ser amigável” incita o reconhecimento de uma área neutra da experiência, a qual é necessária para o relacionamento de si no mundo. A eticidade configura-se assim por um mundo de realidade compartilhada, a qual permite a criança uma experiência que conduz a confiança, uma vez que tal realidade compartilhada retroalimenta o não-eu, o diferente de mim, na experiência de si do indivíduo. “A existência de um lugar, o único em que a brincadeira pode ser iniciada, lugar encontrado no momento de continuidade-contiguidade em que os fenômenos transicionais se originam” (WINNICOTT, 1975, p. 143).

5 A CRIANÇA BRINCANDO E A RELAÇÃO COM A CULTURA: FAMÍLIA, MAL-ESTAR NA CULTURA E DOR DO MUNDO.

Este breve capítulo aborda a relação entre a criança brincando e a cultura a partir da tematização da relação entre as questões de gênero e a formação religiosa da família no contexto do Núcleo de Educação Infantil. E, a partir de tal análise, discutiremos a formação para a liberdade na infância no tensionamento de uma perspectiva de formação para uma “vida de felicidade” na infância em contraponto a consideração do “sofrimento” como elemento fundante de uma pedagogia da infância. Essa relação conflituosa nos possibilitou outro passo para conjecturar a caracterização da instituição de Educação Infantil como aquela que interpõem vida privada da família e a sociedade, ao passo que a formação na infância no contexto do Núcleo de Educação Infantil, por vezes, necessita tratar da barbárie engendrada pela formação na família e na cultura.

No decorrer do processo investigativo, nos debruçamos a analisar as características de formação de pares e de grupos em meio ao brincar no grupo de crianças. Há de se destacar que, fundamentalmente, as crianças se organizavam para brincar em conjunto a partir de duas perspectivas: a daqueles que vivem mais intimamente juntos e a da correspondência de gênero. Nesse momento, cabe destacar que, a partir das observações, nos foi possível perceber que, no grupo cinco e seis matutino constituído por 20 crianças existia quatro pares de amigos entre as meninas, cinco pares de amigos entre os meninos e um par de amigos composto por uma menina e um menino. Como se pode observar, há uma supremacia de pares do mesmo gênero. Entre fatores determinantes para a constituição dessas relações, está à possibilidade de brincar juntos e, conseqüentemente, um determinante cultural, o qual diz respeito àquelas brincadeiras “de menino” e aquelas outras “de meninas”.

Ao analisar como as crianças se organizavam no momento das brincadeiras, pudemos compreender que cotidianamente as crianças tinham dois momentos de brincadeiras livres, de aproximadamente uma hora cada, nos quais poderiam escolher com quem brincar e qual tipo de brincadeira desenvolver. Dois pares de amigas meninas, frequentemente, brincavam em um mini-salão de beleza, os meninos brincavam com os carrinhos, os aviões e os bonecos. Uma prática comum era também a montagem de legos, nesse momento, as crianças dispunham-se sentadas à mesa e, predominantemente, sentavam-se entre meninas ou entre

meninos. Em alguns dias ocorria que um menino sentava-se diante da mesa composta por meninas. Quando as crianças brincavam no parque essa organização persistia. Como podemos observar nessa fala da professora: “Venho observando, quando as crianças estão aqui no parque, dificilmente as meninas brincam com os meninos e vice-versa” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/06/2015). A interpretação da professora ressoa como quase natural do processo de escolha das brincadeiras pelas crianças, como se as mesmas não fossem condicionadas por imperativos culturais para brincar de determinada forma. Como expressão do fenômeno da formação de grupos pela perspectiva de gênero, passamos a analisar a cena descrita abaixo:

Cena: a criança e as relações de gênero

O investigador-professor chega ao NEI por volta das 8h40m, as crianças brincavam nas mesas, algumas desenhavam e outras brincavam de montar. Duas meninas estavam no salão de beleza da sala e estavam a pintar a unha. O investigador vai até elas e mostra a mão para elas, em um gesto de permissão para que elas pintassem as suas unha. Elas pintaram uma unha de uma das mãos de rosa. Logo após, foram até a uma mesa, a qual algumas meninas desenhavam, e contaram para tais meninas que o investigador-professor havia pintado a unha. Rapidamente, as meninas vinham ao meu encontro e pediam para ver a mão pintada. Os meninos começaram a perceber o movimento das meninas e também chegaram perto do investigador-professor para olhar a unha. Um menino disse: ‘Por que você deixou que elas fizessem isso com você?’; Investigador-professor: ‘Porque eu estava no salão e elas pintaram minha unha’; Menino: ‘agora você virou menina’; Eu: ‘não virei menina. Sou um menino com a unha pintada’; Menino: ‘Mas isso é coisa de menina’; Eu: ‘eu não sei o porquê é coisa de menina’; Menino: ‘você pintou a unha de rosa’; daí uma menina que estava próxima comentou: ‘quem quiser pintar a unha, que pinte. Não tem problema’; outra menina: ‘meu irmão usa rosa, ele gosta e é uma cor de menina’; Eu: ‘Porque rosa é cor de menina?’, elas me olharam e não responderam. Um menino veio até mim e disse: ‘Vá limpar a sua mão’; Eu: ‘eu quero ficar com a unha pintada’; outro menino comentou: ‘mas isso não está certo, isso é brincadeira de menina, não de menino’ (DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2015).

Ao observar a cena descrita acima, a possibilidade de brincar juntos está determinada, também, no grupo a partir do determinante cultural, o qual diz respeito àquelas brincadeiras “de menino” em detrimento àquelas outras “de meninas”. Esta característica da cultura de

gênero da brincadeira funciona como uma prática autoritária entre as crianças, que possibilita a formação de grupos em meio ao grupo de crianças pelo compartilhar as brincadeiras na exclusão da possibilidade de ação do outro, do outro gênero. De modo geral, a pedagogia deveria intervir e provocar que as crianças (meninos e meninas) brinquem juntas e não delimitem aquilo que lhes é possível brincar, como condição de aceitação da autoridade da cultura como natural e não historicamente constituída. Entretanto, a brincadeira é tomada pelos professores e pela cultura do Núcleo de Educação Infantil como um ritual, quase, religioso, de caminho à interioridade. Destarte, ao se pressupor o papel do professor como organizador dos espaços e possibilitador do brincar, desconsidera-se a relação dialética entre “brincar” e “socialização”, uma vez que a reprodução social intersubjetiva da cultura pela brincadeira pode conter traços bárbaros de dominação social entre as crianças. Além de organizar os espaços do brincar, as professoras, como vimos anteriormente, apenas exercem um papel de regulação dos conflitos, como podemos perceber em um trecho de uma entrevista realizada com a professora:

Investigador-professor: *do que tratam os professores em relação aos conflitos existentes entre as crianças nos momentos de brincadeira?*

Professora: *Eu acho que da maneira de convívio, porque elas estão aprendendo a conviver socialmente aqui. Na Família é de um jeito, na escola é de outro e aqui também é de outro modo, na praça é outro. Tem que saber que em cada lugar temos um modo de agir.*

Investigador-professor: *preconceitos na brincadeira acontecem, mas o que mais se percebe é o trato com os conflitos referentes a agressão corporal e a regulação do brincar?*

Professora: *na verdade, o que mais se percebe é isso, o que mais somos cobrados.*

Investigador-professor: *parece-me que o que venho percebendo das observações em relação às práticas do brincar é que a alusão à liberdade de escolha garantem a possibilidade de brincar junto com o outro. Mas a intervenção do professor sobre os conflitos que aparecem no brincar determinam-se apenas a participar de uma faceta da liberdade individual das crianças de garantir a integridade física do outro.*

Professora: *Sim, garantir a integridade física e ensinar a eles a negociar (capacidade de comunicação).*

A existência de um processo de justificação e determinação das normas de regulação do brincar apresenta-se como tarefa fundamental de intervenção pedagógica da professora em meio ao brincar das crianças, no entanto há um esquecimento de que a brincadeira pode reforçar elementos bárbaros de nossa cultura e confluir, conseqüentemente, na formação de

grupos e de pensamentos excludentes pela constituição de estereótipos de gênero, por exemplo. Há cuidado com a regulação do brincar, mas há descuido com a reprodução da cultura pelo brincar. O esquecimento diz respeito a não promoção de certo tensionamento a adoção de uma “segunda natureza” bárbara pela criança a partir da vivência intersubjetiva na realidade do Núcleo de Educação Infantil. Como discutimos anteriormente, o campo da educação infantil na década de 1990 foi marcada por um movimento que propunha como eixo metodológico a brincadeira e a linguagem; a brincadeira nessa condição expressaria à relação interpretativa e criativa da criança com o mundo em correlação com formação linguística. Entretanto, ao corroborar com este entendimento, há um esquecimento da dialética entre “brincar” e “socialização”, a qual se localiza a tarefa da educação para a emancipação na infância, ou seja, a possibilidade de formação para a liberdade das crianças ao tensionar a cultura. Em relação a esse papel da educação infantil, a supervisora pedagógica do NEI destaca:

Eu conversei com as professoras sobre o tema da diversidade, mostrei para elas que sempre se tratam a questão do negro, por conta da lei. Eu falei para elas: “a cultura afro está aqui. Isso já está posto como diretriz, ideia. Só que é interessante, com esse mesmo tipo de trabalho, abordar as outras descendências, tem família que é asiática, tem peruanos, e trazer os elementos dessas culturas para cá”. Daí que veio a ideia do teatro sobre as princesas que soltam “pum”, para trabalhar estereótipo de gênero. Os pequenos ainda não tem isso formado, eles brincam de casinha, dão comida para as bonecas, eles vão para o salão de beleza e querem experimentar o baton. As famílias tem esse estereótipo, mas eles não têm. Mas quando chega aos 4 anos, eles não querem mais, pois já é construído esse modo de pensar. Daí a gente começa a ver a resistência deles. A professora do grupo que você investiga contou que o menino, o qual ontem vestiu a fantasia de princesa, não queria nem tocar nas panelinhas. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/07/2015)

Já no nosso primeiro dia de visita a instituição, a Diretora e a Supervisora Pedagógica do NEI apontaram um conflito existente entre a família da criança supracitada na cena e na fala da supervisora e a coordenação pedagógica da instituição. Fundamentalmente, a Supervisora Pedagógica argumentava que é latente o estabelecimento de relações conflituosas com a família em referência ao pensamento religioso que institui práticas de formação vinculadas à questão de gênero. Como a mesma destaca:

‘Tivemos um problema com um pai que é pastor. Justamente, por conta do entendimento sobre a sexualidade. Nós estávamos desenvolvendo uma atividade de circo com as crianças e, com isso, pintamos os rostos deles de

palhaço. Daí o pai disse que o filho dele era homem e que não podia pintar a cara' (DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/2015).

Em seguida, a diretora também comenta:

Esse mesmo pai, o pastor, nos questionou por que de o filho dele ter chegado em casa com as unhas pintadas de base. Foi uma prática que realizamos, a professora havia montado um salão, 'salão da professora', daí as crianças começaram a experimentar. Imagina! Uma sala cheia de meninas, o garoto quis passar base. O mais engraçado disso tudo é que o pai, 'o pastor', usa base nas unhas e não queria que o filho usasse, pois o filho dele é macho (DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/2015).

Ao ouvir o relato, interrogamos se a instituição desenvolvia algum trabalho pedagógico para tratar o tema das relações de gênero. A Supervisora Pedagógica destacava que não havia, especificamente, um trabalho elaborado com essa finalidade, mas que as professoras sempre tratavam do tema no desenrolar da aprendizagem (fala que vai de encontro a nossas observações). Ela complementava que as crianças gostam de experimentar roupas e maquiagens nas brincadeiras e que, nesse sentido, havia, por vezes, a instauração de relações conflituosas com as famílias. A função social da Educação Infantil na atualidade de “complementar as ações da família” mostra-se, mais uma vez, certa anomia para os professores, pois os mesmos constituíam processos de formação que almejavam interpor a formação na família.

Esta perspectiva explicitamente da educação infantil como esfera social de interposição à vida familiar contrapõe o discurso da complementariedade das ações da família (LDB, 1996) na educação das crianças tanto pelas demandas conflituosas da relação com a cultura no interior da família quanto pelo modo da participação da família na vida institucional do NEI. Em correlação a este segundo ponto, a análise da gramática do espaço-tempo institucional elucida a posição de instituição singular na educação das crianças em relação à formação no âmbito da família. Em documento, no qual a diretora pleiteou no ano de 2016 a continuação do seu exercício na instituição (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 2), ela destaca a relação com a família para o bom funcionamento dos processos educativos no NEI:

Contudo, pensar em educação de qualidade hoje é preciso ter em mente também, que a família esteja presente na unidade educativa em todos os aspectos. Nesse sentido a importância da unidade acolher diferentes formas de organização familiar, respeitar e ouvir as opiniões das diferentes famílias

envolvidas no processo educativo, estimulando a participação e a integração das famílias no cotidiano da unidade educativa, através dos projetos didáticos, das atividades propostas pela unidade, pois desta forma as famílias passam a conhecer o trabalho pedagógico que está sendo realizado além da aquisição da confiança no trabalho da instituição.

A relação com a família aqui exposta não engendra um processo de discussão com os responsáveis pelas crianças sobre as perspectivas de formação na infância, mas sim de apresentação do trabalho pedagógico gerido pela instituição. É interessante observar que a diretora da instituição destacara no momento da pesquisa que as famílias estão presentes no NEI, fundamentalmente, nos dias de apresentação de teatros, de danças ou de trabalho elaborados pedagogicamente, assim como em festividades desenvolvidas para receber as famílias na instituição, “festa da família”. Nesse sentido, pode se compreender que a instituição de educação infantil quer assegurar a possibilidade de não basear sua relação com o conhecimento e com a formação das crianças a partir de preceitos religiosos. Existe assim um “anúncio” para as famílias da característica de interposição a formação na família e uma declaração da “autonomia” da instituição.

A formação humana e a constituição de virtudes democráticas, necessárias à manutenção da cultura (ARENDDT, 2001), não se vislumbram como arena exclusiva de intervenção familiar na educação das crianças. A institucionalização da educação infantil precisa do apoio da família para acontecer, justamente, para formular um projeto de formação na infância que atue sobre o aspecto despótico e bárbaro da faceta conservadora na socialização cultural pela família e pela sociedade. A autoridade natural, hierárquica, por vezes autoritária vivida na família, recebe um contraponto social pela institucionalização da educação na infância, pois além da preservação de vida da criança e o cuidado, também as metas de autorrealização com o fim da liberdade da criança conflituam com os valores e com a faceta conservadora da família, desta forma, anunciam a necessidade da mesma em democratizar-se. Desta forma, o argumento da função da educação infantil como “complementar as ações da família” anuncia a necessidade desse apoio familiar, no entanto, expressa uma interpretação que desconsidera a função social de formação para a vida pública característica dos Núcleos de Educação Infantil, que atua com o apoio da família, mas em interposição a mesma.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira ao formular uma série de leis e normas para a educação da criança via Direito pretende democratizar a vida da criança para a

concretização de uma infância justa, mas desconsidera, em devida proporção, que institucionalmente por meio da educação infantil se engendram processos de formação para que a sociedade possa ser protegida das ações despóticas das crianças:

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDDT, 2001, p. 235).

Nesse sentido, salvaguardar a infância não poderá significar a constituição de um mundo próprio da criança que destitua o espaço vivo e social da educação na infância caracterizada pela tensão entre gerações e por novas formas de reconhecimento públicos. Para Arendt, o adulto assume a responsabilidade pela criança na medida em que busca introduzi-la em um mundo que não é familiar a ela, pois a mesma é nova nesse mundo e merece compreendê-lo para poder relacionar-se com ele. Nesse processo, a família também desenvolve este determinado papel social, mas a vida institucional nos Núcleos de Educação Infantil é compreendida ao interpor a vida familiar (dimensão íntima e privada da vida) e a vida pública (sociedade civil, mercado e política) e, dessa interposição engendram um “lócus” sociológico singular de vida das crianças. Como salienta Arendt sobre a educação:

Normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola (*da educação infantil*). No entanto, a escola (*a educação infantil*) não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDDT, 2001, p. 238 – grifo nosso).

Em contraponto, a formação na família constitui-se como um escudo contra o mundo, contra o aspecto público do mundo. O papel da família na formação humana da criança dar-se-á, nesse sentido, também como forma de preparo para a vida pública, mas tal preparo fundado na conservação da vida nesse âmbito, ou seja, em vista da conservação aos ataques morais e aos mal-estares na cultura, uma forma de cuidado perspectivada pela relação de intimidade e amor. Assim, o processo de formação na família pode ser caracterizado da seguinte forma: “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa de segurança na escuridão para poder crescer” (ARENDDT, 2001, p. 236).

Desta forma, a democratização da infância via institucionalização da educação expressa uma tensão conflituosa do Estado com a crise de autoridade na família. A educação infantil angaria constituir-se como espaço e tempo de instauração de um modo de viver a comunidade democrática de aprendizagem desde a infância. A criança não deve ser compreendida como um sujeito isolado, que depende apenas de uma infraestrutura preparada pelo professor para o desenvolvimento autêntico de seu “eu”. Honneth (2013, p. 560) salienta que:

Quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo.

Reconhecer essa problemática permitiu-nos compreender uma questão objetiva, que diz respeito à condição sociológica da instituição de educação infantil no processo de formação da criança. É sabido que na vida familiar existe a possibilidade da criança experimentar práticas mais plurais, como aquelas proporcionadas pelo encontro com membros e crianças de outras famílias ou, até mesmo, pela vida na rua e em lugares públicos de compartilhamento de brincadeiras e de outras ações. No entanto, a educação infantil apresenta-se, possivelmente, como o primeiro espaço de educação, no qual a vida na coletividade do grupo é determinante para o processo de produção do conhecimento sobre o mundo. A experiência na infância é composta por um emaranhado de vivências em espaços sociais, nos quais as crianças, já nos primeiros anos de vida, podem tomar contato com a tensão entre indivíduo e sociedade, entre aspectos da vida pública e da privada. A premissa sociológica de que a primeira infância apresenta-se como um contexto de relações conflituosas entre valores e ações da vida privada e aqueles advindos da vida pública social constitui um fundamento elementar para a análise do processo de formação na infância.

A introdução da criança na vida institucional dos Núcleos de Educação Infantil eleva a sua formação intersubjetiva pelo fator de pluralidade da vida na instituição e, com isso, o aprendizado moral para a impessoalidade nas relações sociais necessários a vida democrática republicana e a inclusão da experiência de novos papéis sociais engendram novos processos de socialização distintos daqueles da vida familiar¹⁷. Em consequência, as instituições de educação infantil devem ser perspectivadas como um contexto ético e plural que objetiva

¹⁷ Discussão específica que desenvolvemos no capítulo anterior.

desenvolver processos de formação de uma forma de vida democrática para a liberdade individual da criança. Honneth (2013c) destaca que teóricos como Kant (1996), Rousseau (1991; 1995), Durkheimer (1952) e Dewey (2002; 2007; 2010), visto suas diferentes concepções de educação, sempre perspectivaram que o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática deve atrelar-se a ideia de um “bom cidadão”, hodiernamente o “bom cidadão” recebe o adjetivo de “multicultural”, “plural” e “democrático”. Nesse sentido, ao confrontar com a barbárie na família, o lado obscuro deste tipo de formação íntima, a educação na infância promove uma transformação da autoridade natural da família pelos pais em autoridade determinada pela razão (Estado e Educação) nas instituições de educação infantil.

O Estado Republicano concretiza a promessa de um direito geral dos cidadãos à formação e educação – “Direito a Educação” (BRASIL, 1988). Honneth (2013a) compreende que Kant (2002) percebera de antemão o elo entre a arte do governo e a educação, uma vez que as duas instituições criadas pela sociedade “[...] têm de cumprir a mesma tarefa nas dimensões diferentes da história da espécie e do indivíduo, na filogênese e na ontogênese” (HONNETH, 2013a, p.554). A educação institucionalizada está assim vinculada à intenção de instauração de processos de formação que levem as crianças da “imaturidade” para a liberdade individual. Para Honneth (2013a), a ideia de formação do “bom cidadão”, ou seja, do cidadão democrático, fundamenta o elo entre a educação e a arte do governo. A educação e a política aparecem para o autor como dimensões da vida social complementares, pois ambas as instituições se condicionam aos pressupostos da vida em uma coletividade democrática:

à existência de uma relação de condicionamento mútuo entre ordem estatal republicana e educação: o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioria política. Por isso, uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem complementarmente uma da outra, porque a boa educação produz concretamente, por meio de uma instrução geral e pública, as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal republicana pode existir e prosperar de tal maneira que a cidadania ainda participe da emancipação política também dos integrantes das classes baixas (HONNETH, 2013a, p. 546)

Em sua argumentação Honneth indica que a pedagogia sempre se atrelou intrinsecamente com a teoria democrática da sociedade, pois “sem orientações equilibradas sobre como se devem despertar na criança, ao mesmo tempo, a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral própria, não parecia possível se explicar o que significaria falar da cooperação conjunta na autodeterminação democrática” (HONNETH, 2013a, p 546). Ao almejar os ideais democráticos de autodeterminação democrática a educação se posiciona em interposição a família e, assim, reverbera sua crise interna na sociedade hodierna. Em destaque ao papel da escola em relação ao processo de educação republicana, para Honneth (2013c, p. 551):

O direito dos pais de transmitir a seus filhos suas próprias convicções valorativas particulares tinha de ser rompido no portão da escola para se poder abrir aos pupilos o caminho para participar da formação da vontade pública mediante o exercício de comportamentos reflexivos.

A figura do pai de família (SCHWARZ, 2008), assim como da instituição familiar como um todo, ameaça à democracia pelo seu conservadorismo, uma vez que a família protege da pressão social interna e externa que afeta a criança. A educação na infância protege a sociedade da formação conservadora das crianças na primeira infância pela família. O caráter de “interposição” e não de “complementariedade” da educação na infância advém da perspectiva conflituosa em relação à autoridade baseada na relação de autoridade natural da família, relação que encontra sentido no amor. A razão democrática e republicana necessita de uma formação justificada, na qual a autoridade encontra sentido não na naturalização da mesma, mas numa normatividade eticamente fundamentada, nas palavras de Hegel, na solidariedade do espírito ético.

6 CONCLUSÃO

O motivo fundamental desta tese é a possibilidade de exercer a curiosidade sobre este território complexo e paradoxal que é a infância em nossa sociedade administrada institucionalmente. O conceito de reconhecimento, o qual ganhou um destaque nos debates recentes da filosofia política, fundamentalmente pelos escritos de Axel Honneth, engendrou-se no trabalho não em uma perspectiva de afirmação filosófica do mesmo, mas sim pela abertura possibilitada ao reconhecer os processos de formação para a liberdade social a partir de vinculações intersubjetivas. Desta forma, este texto tem uma característica ensaística como possibilidade de pensar diferente pelo exercício da curiosidade ao questionar aquilo que está entre os discursos e as ações vinculados à pedagogia da infância e a sociologia da infância, os quais apontam perspectivas de formação para a infância, e aquilo que “vem sendo” a educação infantil institucionalizada no Município de Florianópolis/SC, especificamente, em um Núcleo de Educação Infantil.

Nesse sentido, as anomias de interpretação que apontamos no decorrer do trabalho não dizem, necessariamente, em relação a esquecimentos ou interpretações baseadas em inverdades, visto que o trabalho de reconstrução por nós realizado não caracteriza-se pela descoberta do real por um método analítico, mas sim por apontar que os discursos sobre a infância apresentam sempre algo de irrisório. Justamente, pelo caminho realizado do exterior até o interior das instituições que tentam apontar uma lei para os outros baseados em verdades. Este estudo de tese buscou uma experiência de modificação dos jogos de verdade, de mobilização do campo a um pensamento de que não se deve relegar a formação moral ao moralismo ou, até mesmo, responsabilizar a formação na infância sobre problemas políticos e sociais, os quais nós, adultos, não conseguimos resolver. Esta tese apresenta um questionamento ao jogo de verdade que prediz a educação infantil como, quase, uma quarentena moral para as crianças, um espaço de felicidade que conserva a vitalidade e a pureza da criança pelo salvaguardar da natureza. A socialização é um caminho sem volta, como diria Hermann Hesse, “[...] para trás não conduz a nenhum caminho, nem para o lobo nem para a criança” (HESSE, 1995, p. 74). O discurso de verdade a ser posto em pauta é a socialização pura e conservadora da criança em sua natureza pura, com sentido em que esse processo traduza a vontade de uma humanidade melhor no futuro. Elemento tal de socialização que nega a socialização. Ao não negar a socialização, perspectivou-se no nosso trabalho encontra-la, mimetiza-la para

compreendê-la. Ao tentar engendrar esse processo de compreensão podemos colocar em pauta a liberdade tomada como liberdade de escolha das crianças entre conteúdos dados, marcas daquilo que é filosoficamente irrisório do pensamento na infância. Em outro sentido, a liberdade pode ser constituída a partir, somente, da relação com o outro (a cultura no mundo perpassada intersubjetivamente). Seria mesmo mais fácil, liberar as crianças desse mundo bárbaro e cruel, deixa-las escolherem livremente, se a formação para a autonomia fosse isso, mas não é.

Mostra-se importante destacar a afirmação desse trabalho de um conceito de socialização na infância que atua de forma contrária ao entendimento do indivíduo como um átomo social (HONNETH, 2003), pois a perspectiva de compressão da sociedade como múltipla e plural não anuncia a possibilidade de constituição de um “mundo externo” e estranho ao indivíduo. As crianças ao se relacionarem intersubjetivamente no âmbito das instituições de educação infantil estão destinadas a considerar suas ações em reciprocidade a luz de valores que fazem as capacidades e propriedades do respectivo outro parecerem significativas para a prática comum. Nesse tipo de relação de reconhecimento mútuo não só se constitui como processos de aceitação e de tolerância para a particularidade da liberdade individual do outro, mas também, a formação do interesse afetivo por essa particularidade da liberdade do outro como liberdade de si mesmo no contexto. Honneth (2003) argumenta que só na medida em que eu cuido ativamente para que as propriedades do outro, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos comuns passam a ser realizáveis. Uma forma de reconhecimento desse tipo só é concebível de maneira adequada quando a existência de valores intersubjetivamente partilhados é introduzida como pressuposto. Tanto as crianças como os adultos (demais professores e outros funcionários da instituição) só podem se reconhecer em sua liberdade individual na vida da comunidade da instituição na medida em que encarnam o significado ou a contribuição de suas propriedades individuais para a vida/trabalho do respectivo outro. Dessa forma, um contexto de “eticidade” está vinculado a uma comunidade de valores. Assim compreendida, a

[...] auto compreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperam na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade

de valores mediante a orientações e objetivos comuns (HONNETH, 2003, p. 200).

A comunidade de valores do NEI é definida por um quadro de orientação simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso à inclusão de novas perspectivas; a partir deste modo de compreender a produção de valores e práticas, apresenta-se sempre o contexto de ação como conflituoso, no qual se pretende ampliar os sistemas referenciais de avaliação de determinadas propriedades da personalidade das crianças, que corroboram qualitativamente para a realização de objetivos sociais comuns. Esse processo conflituoso na vida da instituição expressa a formação das crianças, pois a ampliação do contexto de eticidade em relação a vida íntima na família retrata que o reconhecimento não exige, necessariamente uma postura de aceitação, como obrigação quase natural. Mas sim, que comportar-se diante do outro no contexto do Núcleo de Educação Infantil exige moralmente uma forma correspondente de reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Mínima moralia*. São Paulo, Ática, 1993.
- _____. “Sobre Sujeito e Objeto”. In: **Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2**. Trad. de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Edunesp, 2009.
- _____. **Miscelânea I**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2010.
- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (mestrado em Educação) PPGE-UFSC, Florianópolis, 2003.
- _____. O direito à participação das crianças na educação infantil. **Revista Educativa**, v. 16, nº2, pp. 229 – 244. Goiania, 2013.
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. P. 260-281.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BANNELL, R. I. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questões para a educação do corpo. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 26, p. 641-669, 2012.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed., Brasília: Editora Brasiliense, 1987.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. **Infância Berlimense: 1900**. In: **Imagens do pensamento. Obras escolhidas de Walter Benjamin**. Edição e tradução de João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- _____. **A hora das crianças**. Rio de Janeiro: Nau, 2015.
- BROERING, A. S.; BRAN, P. R. S. S.; DE ANGELO, A. Educação Infantil Pública Municipal: um estudo da arquitetura escolar a partir de documentos iconográficos (1976 a 197). **Revista Linhas**, Florianópolis, v.14, n. 26, jan.qjun. 2013, p. 42- 60.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. 25 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- _____. **Visão do paraíso**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992;

- BUCK-MORSS, S. **Dialética do Olhar**: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG/Chapecó: Editora Universitária Argos, 2002.
- BERGER, P. LUCKMANN, P. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007
- BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Resolução CNE/CP**. n. 1, de 15 de maio de 2006.
- CAMPOS, M. M. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CORSARO, W. **Interpretative reproduction in children's peer cultures**. *Social Psychology Quarterly*, New York, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.
- _____. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.
- _____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- _____. **A Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALBOSCO, C. A. Reificação, Reconhecimento e Educação. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Rio de Janeiro v. 16, p. 33-49, 2011.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade**. Tradução de Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.
- _____. **Democracia e educação**. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DUARTE, R. A. P. Esquematismo e semiformação. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 24, n.83, p.441-457, 2003.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. SP; Melhoramentos, 1952.
- FLICKINGER, H. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos

entre diretrizes ético-morais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.18, n.2, p.220-233, jul./dez. 2011a.

_____. Autonomia e reconhecimento dois conceitos-chave na formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.7-12, jan./abr. 2011b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis: Projeto Núcleos de Educação Infantil. 1976.

_____. **Plano de Educação**. Florianópolis, 1980.

_____. **Programa de Educação Pré-Escolar – Primeira Parte**. Florianópolis, 1988.

_____. **Plano Global de Trabalho 1992**. Florianópolis, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino. **Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular**. Florianópolis, 1996a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino. **Educação Infantil. Florianópolis**, 1996b.

_____. **Diretrizes educacionais e pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis, 2010.

_____. **Diretrizes curriculares para a educação básica**. Florianópolis: 2015.

_____. **Plano de Gestão 2016/2017**. Florianópolis: 2016.

FORST, R.. **Contextos da justiça**. Filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo. Tradução de Denilson Luis Werle. São Paulo: Boitempo, 2010.

GADAMER, H. **Hegel – Husserl – Heidegger**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George h. Mead. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Verdade e justificação**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia: métodos de investigación**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**, I. Trad. br. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992
- HESSE, H. **O Lobo da Estepe**. Trad. Ives Barroso. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1995.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- _____. El reconocimiento como ideología. **Isegoría**, nº 35, julio-diciembre, 2006.
- _____. **Sufrimento de indeterminação**: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel. Trad. Denílson Luiz Werle e Rúrion Soares. São Paulo: Esfera Pública, 2007.
- _____. **Patologías de la razón**. Historia y Actualidad de la Teoría Crítica. Buenos Aires: Katz Editores, 2009.
- _____. Von der Begierde zur Anerkennung. Hegels egründung von Selbstbewusstsein. In: HONNETH, Axel. **Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010, p. 15-32.
- _____. **La sociedade del desprecio**. Madrid: Editorial Trota, 2011.
- _____. Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set./dez, 2013a.
- _____. O “eu” no “nós”: o reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, no 33, mai./ago, p. 56-80, 2013b.
- _____. **El derecho de la libertad**: Esbozo de una eticidad democrática. Buenos Aires: Katz Editores, 2014.
- JAY, M. **Cantos de experiência: variaciones modernas sobre un tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KULHMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- KULHMANN JR., M. FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999, 110p.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.
- KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbal Spain: Desclée, 1992.

- LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. n.15. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 2002.
- MACIEL, M. R. Winnicott e a educação hoje: uma reflexão a partir dos conceitos de moralidade, criatividade e agressividade. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano VI, n. 11, Vitória da Conquista, 2008.
- MACHADO, M. L.de A (Org.). **Encontros e Desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEAD, G. H. **Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- NOBRE, M.; REPA, L. Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central da Teoria Crítica habermasiana/Marcos Nobre e Luiz Repa (orgs.) – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- OSTETTO, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PARSON, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- PIPPIN, R. “What is the Question for which Hegel’s Theory of Recognition is the Answer?” **European Journal of Philosophy**, vol. 8, no. 2, 2000.
- REDDING, P. **Hegel’s Hermeneutics**, Ithaca/London, Cornell University Press, 1996
- RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I; PILLOTTI, F (org). **A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância**. 3ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- ROCHA, E. A. C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n.28, p. 21-33, 1997.
- _____. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis/UFSC, v.5, n.7, 2003.
- _____. Os descaminhos da democratização da educação na infância. **Zero-a-seis (Florianópolis)**, v. 16, p. 1/850/763-6, 2007.
- ROCHA, J. C. C. A guerra de relatos no Brasil contemporâneo. Ou ‘A dialética da marginalidade’. **Revista Letras (UFSM)**. v. 28-29, Jan./dez. 2004. p. 153-184

- ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. **Avaliação de contextos na perspectiva da Pedagogia da Infância**: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. *Nuances (Presidente Prudente)*, v. 15, p. 55-68, 2007.
- ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 215-320 (Coleção Os pensadores, 6).
- . **Emílio ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.
- SAFATLE, V. **Grande Hotel Abismo**: por uma reconstrução da teoria do reconhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SCHWARTZ, R. **O pai de família e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SENNETT, R. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.
- SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). **Mana**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 2, p. 577-591, Oct. 2005.
- SINNERBRINK, R. Recognitive freedom: Hegel and the problem of recognition. *Critical Horizons* 5 (1):271-295, 2004.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, nº 112, p. 7-301, 2001.
- . Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562, maio/ago. 2005.
- TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. Tradução Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.
- . **As Fontes do Self**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- . **Hegel**: sistema, método e estrutura. Tradução Nécio Schneider. São Paulo: É Realizações, 2014.
- VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES (Impresso)**, Campinas, v. 19, n.48, p. 89-108, 1999.

VIGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 71, p.21-44, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOIROL, O. Teoria Crítica e pesquisa social: da dialética à reconstrução. *Novos Estudos*, n. 93, 2012.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002.

WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina**. RJ, Jorge Zahar Editor, 2005.

WIGGERS, V. A educação infantil municipal florianopolitana. In: Marilene Dandolini Raupp. (Org.). **Reflexões sobre a infância**: conhecendo crianças de 0 a 6 anos. Florianópolis: UFSC, 2006, v. 1, p. 117-134.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANETTI, S.A.S.; GOMES, I.C. A ausência do princípio de autoridade na família contemporânea brasileira *Psico*, 40(2), 194-201. Porto Alegre, 2009

ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. C.; GOMES, L. R. (Org.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. 1. Ed. Campinas: autores associados, 2012.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. **Adorno**: O poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, Vozes, 2000.

APÊNDICE A - FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TEMA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Prof. Ms. Bruno de Almeida Faria

(Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC)

Profa. Elizete Ruschel

(Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC)

RESUMO

O trabalho que se segue apresenta um relato de experiência tanto de pesquisa quanto de intervenção pedagógica no âmbito da educação infantil. O trabalho pedagógico desenvolvido com dois grupos de crianças de 5 a 6 anos de idade tratou do tema da cultura africana e da cultura afro-brasileira. Fundamentalmente, os processos de intervenção foram organizados a partir da compreensão da função social da Educação Infantil como espaço educacional que objetiva a formação cultural e humana das crianças. O trabalho toma como premissa básica o conceito de “natalidade” de Hannah Arendt.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Cultural; Natalidade

INTRODUÇÃO

O trabalho que se segue apresenta um relato de experiência tanto de pesquisa quanto de intervenção pedagógica. Durante oito meses do ano de 2015, realizou-se uma pesquisa com orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994) em um Núcleo de Educação Infantil, instituição da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. As intervenções pedagógicas foram construídas conjuntamente pelo pesquisador e pela professora pesquisada, a partir de um processo de diálogo e construção de uma proposta pedagógica envolvendo dois grupos de crianças de 5 a 6 anos de idade, um atendido no período matutino e outro no período vespertino.

O projeto desenvolvido tinha como tema a cultura africana e a cultura afro-brasileira. O interesse em tratar tal temática surgiu a partir de uma investigação realizada pelas professoras e a coordenação pedagógica do Núcleo de Educação Infantil, e cujas fontes principais foram às fichas de inscrição das crianças, preenchidas pelos pais no momento da matrícula. Ao analisa-las com profundidade, constatou-se uma discrepância entre as declarações das famílias sobre a etnia que pertenciam, principalmente, ao reconhecimento como negro. Tanto as professoras quanto a coordenação pedagógica observaram que pais negros não declaravam seus filhos como tal. Outro fator identificado diz respeito ao fato de que as crianças de ambos os grupos vinham de lugares e de descendências bastante distintas. Nesse sentido, a investigação sociológica possibilitou que os professores compreendessem um problema no processo de auto reconhecimento como negro no interior da família e da cultura, o qual, diretamente, afetava a vida das crianças, principalmente em sua compreensão de si mesmas. Dois casos, ocorridos nos grupos de crianças alvo desse trabalho, são expressão de como sofriam os impactos da imagem constituída historicamente sobre o negro no Brasil. O primeiro deles é referente a um menino, que pelos relatos de sua mãe, teria dito que o motivo dele não saber manipular os DVDs em casa, sem arranha-los, estava na sua cor. E, uma menina negra, frequentemente, explicitava que gostaria de ter cabelos lisos e longos como os da Cinderela.

As demandas supracitadas impulsionaram aos professores a construir projetos de intervenção que tratasse do tema da pluralidade humana. Nesse sentido o projeto sobre a cultura africana e afro-brasileira foi organizado a partir da compreensão da função social da Educação Infantil como espaço educacional que objetiva a formação cultural e humana, ao passo que trata pedagogicamente da promoção do acesso das novas gerações ao mundo historicamente constituído. Nesse sentido, a organização do trato didático-pedagógico, ao considerar o papel do professor como autoridade responsável pelo processo de “segundo nascimento” da criança, orienta-se pelo conceito arendtiano de “natalidade” (ARENDR, 2011).

O texto que se segue está estruturado em duas partes, as quais coadunam com o conceito de “natalidade” de Hannah Arendt: num primeiro momento, trataremos de algumas concepções que orientam o trabalho. Desta forma, apresentaremos a ideia da educação na infância como possibilidade de promoção de um “segundo nascimento” da criança, bem como, uma crítica à ideia de “mundo das crianças” e uma apresentação de uma perspectiva de educação para a

pluralidade humana. Num segundo momento, discutiremos nossa proposta de trabalho com o tema da cultura africana e afro-brasileira a partir da ideia de contar o mundo às novas gerações. A organização pedagógica do tema suscitou diferentes formas de intervenção, principalmente, possibilitou a relação entre a prática da educação física (formação inicial do pesquisador) e as intervenções com o grupo em sala. Este trabalho é fruto da relação entre pesquisador e professora pesquisada que não se pretende neutra e isolada, mas sim se estrutura num processo de constante diálogo.

NATALIDADE, MUNDO DAS CRIANÇAS E EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE HUMANA

O trabalho pedagógico desenvolvido se orienta, principalmente, pelos escritos de Hannah Arendt em “Entre o passado e o futuro” (ARENDR, 2011). Enfaticamente, nesse texto é possível compreender o professor como responsável pela presença das crianças no mundo, um representante da cultura e da história humana, o qual tem a tarefa de construir um processo de mediação entre o velho e o novo, o passado e o futuro. Nesse sentido, considera que a cada geração, que nasce para o mundo, deve aprendê-lo na sua constituição histórica. A educação é uma tarefa de “conservação” do mundo, não que ela não perspective a transformação social, mas reconhece que tal transformação se dá por “ação” na pluralidade humana, a qual necessita de sujeitos que passaram por processos de aprendizado do mundo, para que assim, haja a condição de possibilidade de transformação social. A educação é uma prática social que visa “conservar” o mundo, no sentido elaborado por Hannah Arendt em seu conceito de natalidade, ou seja, apresentar as novas gerações uma gama de práticas culturais, historicamente construídas, como passo *sine qua non* para a compreensão da pluralidade humana.

Outro ponto importante para a fundamentação do trabalho pedagógico, diz respeito à reflexão sobre a ideia de “mundo com as crianças”. Nossa prerrogativa é a de que é impossível promover a compreensão da existência de um mundo das crianças e de outro mundo dos adultos, essas tentativas são fictícias. Só existe um mundo, aquele habitado pelos adultos e pelas crianças, aquele mundo velho constituído historicamente, o qual as crianças herdaram por nascimento. Isolar a criança em um mundo novo é um equívoco, uma vez que “o mundo

no qual são introduzidas as crianças é um mundo velho, isto é, preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, só é novo para aqueles que acabam de penetrar nele pela imigração” (ARENDDT, 2011, p. 226). Arendt alerta para esse risco em relação a idealização de um mundo das crianças como tentativa de construção de um novo mundo:

O primeiro é de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas se autogovernem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha imponente ante a criança individual e sem contato com ela. Ela pode apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergem do fato que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas (ARENDDT, 2011, p. 230).

Essa acessão anuncia um perigo latente, evidenciado por Arendt, como também pode ser lido em “Reflexões sobre Little Rocky” (ARENDDT, 2004), o qual trata da responsabilização das crianças pela construção de um novo mundo, aquele mundo almejado pelos adultos, mas não conquistado por eles mesmos. Se negarmos o fato de que o professor é autoridade responsável pela apresentação do mundo às crianças, o “segundo nascimento”, incorreremos num perigo latente de absolutizar um mundo próprio da criança, descolado do mundo adulto.

Arendt destaca que a criança, ao emancipar-se do mundo do adulto e da autoridade do mesmo, esta sujeita à autoridade das próprias crianças enquanto grupo, um espaço extremamente tirânico. Abster-se, por exemplo, de construir hábitos democráticos com as crianças, que perspectivem a justiça, é entregá-las a uma total indeterminação e deixá-las a mercê de sua própria organização enquanto grupo. Destarte, não podemos nos desresponsabilizar da tarefa de ensinar as novas gerações à cultura humana historicamente construída e, fundamentalmente, nesse processo, permitir a compreensão pelas crianças que as dimensões da cultura expressam a pluralidade como condição humana da existência no mundo. A autonomia na infância deve ser pensada a partir da formação para a “ação” na pluralidade humana.

CONTAR O MUNDO AS CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO¹⁸

As diretrizes da Educação Infantil do Município de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2015) formulam diferentes Núcleos de Ação Pedagógicas (NAPs) que orientam a ação docente na organização das atividades com as crianças de zero a seis anos. O texto trata que os diferentes núcleos de ação pedagógicos (Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais) que orientam a ação docente na direção da atividade infantil. De maneira contrária, os NAPs nos serviram para orientar a atividade infantil em torno do tema da cultura africana e afro-brasileira. Ao passo que organizamos diferentes estratégias pedagógicas para que as crianças acessassem tal dimensão da cultura, desde expressões artísticas e culturais até análises históricas e geográficas.

O trabalho se iniciou a partir da literatura, fundamentalmente, pela história “Bruna e a galinha d’Angola” de Gercilga de Almeida (ALMEIDA, 2003). A história retrata o percurso da aventura de Bruna, uma menina negra e angolana, até sua chegada no Brasil. Em meio à história, pudemos pautar, inicialmente, o tema da origem dos negros no Brasil. Ao abrir a discussão com as crianças, intentávamos construir uma compreensão relacionada às diferentes etnias e culturas que constituem o povo brasileiro. No entanto, nesse primeiro momento, objetivávamos que as crianças conhecessem diversos aspectos da cultura africana, como as vestimentas típicas, as pinturas, as esculturas e as músicas. As intervenções pedagógicas, a partir desse objetivo, davam-se na sala da brinquedoteca, onde projetávamos imagens e vídeos. A partir dos vídeos, desenvolvemos uma importante discussão com as crianças sobre as vestimentas típicas de algumas tribos do continente, entretanto, também apresentamos as formas de se vestir de algumas grandes cidades, como Johannesburgo na África do Sul, as quais se assemelham as formas de se vestir culturalmente formada, de maneira geral, no ocidente. Desta forma, não queríamos caricaturizar com as crianças uma única imagem dos africanos, como se fez muito na história da educação do Brasil com os índios, mas sim permitir a compreensão da pluralidade que formam a cultura do continente.

¹⁸Essa perspectiva pode ser evidenciada no livro “A hora da crianças: narrativas radiofônicas” de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2015). No livro, Benjamin trata da narração das experiências históricas do mundo para as crianças.

As crianças envolveram-se, posteriormente a leitura da história literária “Bruno e a Galinha da Angola”, na localização geográfica da Angola no mapa e visualizaram o percurso que “a avó da Bruna” percorreu até sua chegada no Brasil. A partir dessa abordagem geográfica, introduzimos com as crianças alguns aspectos relevantes que constituem os diferentes aspectos da cultura e da espacialidade do continente africano. Por exemplo, por meio da apresentação de algumas imagens sobre a África, as crianças puderam compreender as diferentes formas arquitetônicas que configuram algumas cidades africanas, analisaram também as savanas e as diferentes florestas, assim como conheceram a história das pirâmides do Egito e do Rio Nilo, maior rio do mundo e de grande importância para o continente. Ao explorar o mapa, sentimos a necessidade de discutir quais seriam os meios de transporte possíveis para fazer o traslado entre o continente o africano e o americano.

É importante ressaltar que, a apresentação dos diferentes aspectos tanto da cultura africana quanto da configuração geográfica do continente, suscitava reações conflituosas nas crianças. Esses conflitos práticos diziam respeito a modos de organização social, cultural e costumes que se chocavam com seus próprios modos de vida. A análise da vida de algumas tribos africanas fez com que as crianças associassem os africanos com os índios brasileiros, nesse sentido, ao passo que ocorria tais interpretações, os professores iniciavam um processo de discussão com as crianças, tendo em vista pontuar as diferenças e as similitudes. Didaticamente, nossa premissa era a de que ao instaurar tais conflitos práticos em relação a aspectos que, muitas vezes, eram incomuns na vida das crianças, apresentava-se a possibilidade de se iniciar um processo reflexivo sobre a estrutura racional que orienta os modos de vida de outros povos e, até mesmo, em relação as nossas formas de viver. O conflito prático esboçado com o exponencialmente diferente, nos fez colocar em análise a nossa própria vida.

Dando continuidade as atividades, no sentido de explorar as diferentes formas de expressão cultural e linguística, apresentamos para as crianças diversas músicas e danças africanas. Em relação aos trabalhos artísticos, as crianças manipularam argila esculpindo galinhas da Angola e pintando-as. Posteriormente, as crianças pintaram tecidos, com os quais foram confeccionadas roupas africanas, assim como foram apresentados alguns instrumentos que puderam manusear como berimbau, atabaque, caxixí, pandeiro.

Para apresentar geograficamente a África, as crianças pintaram o mapa do continente Africano. Uma atividade pedagógica desenvolvida com as crianças, a qual gerou importante discussão, foi relacionada à escolha de diversas imagens que representavam a África. Os professores misturam diferentes imagens, incluindo monumentos históricos, expressões artísticas e pessoas de diferentes civilizações. Como já havia passado algumas semanas de estudo sobre o continente africano, pedimos as crianças que escolhessem as imagens que representassem a África. Essa atividade gerou discussões sobre a cultura e fenótipo dos africanos, assim como sobre o conceito de beleza em diferentes culturas.

A partir destas discussões elaboradas, chamou a atenção das crianças os diferentes penteados e tipos de cabelo. Então, realizamos a leitura e discussão do Livro “O cabelo de Lelê” (MENDONCA; 2012). Depois desta atividade, as crianças escolhiam um penteado apresentado no livro e, então, tentávamos reproduzir no cabelo delas.

Dentre outras atividades sobre a cultura africana, as crianças realizaram a releitura de máscaras. Nesse momento, pudemos contar um pouco da mitologia em torno das máscaras e a expressão simbólica que elas representam nas tribos africanas. As crianças também confeccionaram colares tipicamente africanos.

A CHEGADA DO NEGRO AO BRASIL, ESCRAVIDÃO E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS AFRO-BRASILEIRAS

Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor — provavelmente na forma mais imperativa, de um dever — constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada. (ADORNO, 2006, p.134-135)

As intervenções pedagógicas a partir do projeto sobre a cultura africana e a cultura afro-brasileira perspectiva contar o mundo as crianças, contar a história do mundo que é enredada por avanços humanitários, mas também se constitui por meio da barbárie. Não privar a criança desses processos de constituição históricos tem a intenção de promover processos na infância de experiências de tomada de perspectiva do outro, ou seja, uma experiência do “não eu no outro”. O impulso em direção ao outro se constitui, também, nesse processo pelo reconhecimento da dor em geral (ADORNO, 2006). Walter Benjamin (BENJAMIN, 2015), em suas transmissões radiofônicas para as crianças – “A hora da Criança: narrativas radiofônicas” -, coaduna com a intenção de que a partir das narrativas há a possibilidade de reconhecimento e admissão da falta e, conseqüentemente, mobilização do desejo de tomada de perspectiva do outro como humano e como condição da própria liberdade. A promoção do reconhecimento da barbárie e da injustiça visa o não esquecimento das qualidades humanas do outro e a instauração de um processo reflexivo sobre a frieza na nossa sociedade.

A partir dessa premissa, começamos a direcionar os planejamentos com o objetivo de apresentar a história da constituição da cultura afro-brasileira, de modo a problematizar as diferenças étnico-raciais e, desta forma, questionar e desconstruir os estereótipos constituídos socialmente sobre o negro no Brasil. Na roda conversamos sobre a vinda dos africanos para o Brasil discutimos formas de captura dos africanos pelas tribos na África e o processo de escravização, o qual eles foram submetidos posteriormente. Ao passo que conversávamos sobre tal história, as crianças apontaram os portugueses como “pessoas ruins” e “maldosas”. Nesse momento, destacávamos com eles que o processo de escravidão era legitimado socialmente, não se tratava de pessoas más, mas sim, de injustiças sociais cometidas naquele tempo histórico, as quais eram entendidas como práticas naturalizadas. Em consonância com o pensamento de Adorno, almejávamos que as crianças construíssem compreensões sobre a frieza, e as razões que a permitiram.

Apresentamos imagens caricaturadas sobre o navio negreiro e o trabalho escravo, já no território brasileiro. De maneira geral, as crianças mostravam-se afetadas por conhecer a história bárbara da constituição do povo brasileiro. Acreditamos que é importante produzir a “falta” desde a infância, ao passo que elas passam a suspeitar da dureza e crueldade da vida. A “falta” além de necessária para a promoção de um processo reflexivo sobre a frieza também mobiliza o “desejo” de implicação e tomada de perspectiva do outro. O contrário da produção

da “falta” e, conseqüentemente, do desejo de implicação com o outro, é o esquecimento. Como argumenta Adorno nas *Mínima Moralias* (ADORNO; 2003), toda reificação¹⁹ é um esquecimento. A frieza que constitui as relações humanas gera a indiferença pelo outro a partir do esquecimento, conforme argumenta o autor:

(..) se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. (ADORNO, 2006, p.134)

Na mesma medida em que narrávamos histórias da escravidão, desenvolvemos atividades sobre o navio negreiro e sobre as condições de vida do negro escravo no Brasil, principalmente, sobre a vida nas senzalas e as fugas para os quilombos. Simbolicamente, fizemos um percurso da viagem do navio negreiro da África até o Brasil. O grupo de crianças foi envolto em uma corda e ali estavam dentro do navio negreiro. Antes da partida, ensinamos uma música sobre o navio negreiro - “que navio é esse? Que chegou agora? É o navio negreiro com os escravos de Angola”-, a qual as crianças cantavam no “percurso” até o Brasil. As crianças foram conduzidas até o parque, o qual representava o Brasil. A seguir desenvolvemos uma atividade de fuga da senzala para o quilombo. Nessa atividade, discutimos as condições de vida na senzala e a intenção do escravo em fugir para o quilombo, lugar onde o mesmo poderia viver sem ser submetido às injúrias e barbáries da senzala e do trabalho escravo nas fazendas. A nossa intenção, também, era que eles compreendessem os papéis sociais que caracterizavam a época. Desta forma, os professores representavam os “Senhores” e eles escolhiam dentre os escravos aqueles que seriam os “capitães do mato”. A atividade configurou-se como um pique: representávamos uma tentativa de fuga a noite e os capitães do mato tinha que impedir que os escravos fugissem para o quilombo. Essa atividade foi realizada diversas vezes e sempre levava a discussões sobre a escravidão. Um exemplo interessante aconteceu em uma das atividades, quando as crianças queriam continuar brincando de pique e retornavam do quilombo para a senzala. Com isso, os professores interrompiam a atividade e discutiam com eles a situação, principalmente, perguntando se eles estavam mesmo querendo retornar a um lugar que a liberdade era limitada e no qual eles estavam submetidos a diversas formas de desrespeito.

¹⁹ Para Adorno (2006), o tipo de consciencia coisificada (reificada) remete a conversão da relação humana em “coisa”.

Na última parte do trabalho pedagógico com o tema da cultura africana e afro-brasileira, recebemos um grupo de capoeira no Núcleo de Educação Infantil. Nessa ocasião, as crianças puderam interagir participando da roda e manejando os instrumentos. Posteriormente, passamos a um processo de aprendizado do maculelê, uma prática da cultura afro-brasileira. Realizamos diversas atividades pedagógicas para ensino do ritmo e dos principais passos coreográficos do maculelê. A partir do momento em que as crianças dominavam o ritmo e o estilo coreográfico dessa prática corporal, construímos processos de elaboração novos passos com as crianças, a fim de promover uma apresentação dessa manifestação cultural para toda a comunidade do Núcleo de Educação Infantil e para os pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu enfrentar um desafio pertinente a educação, qual seja, o de construir um processo formativo que potencialize a experiência de se colocar na perspectiva de uma segunda pessoa e reconhecer o outro como “outro de si mesmo”. Nesse sentido, a formação cultural e histórica possibilita a instauração de processos reflexivos. Como Adorno já apontava em *Mínima Moralía* (2003), a exatidão de nosso conhecimento está relacionada à quantidade de reconhecimento emocional da aceitação da validade de outras perspectivas e da maior quantidade delas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Mínima moralia**. São Paulo, Ática, 1993.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, G. S. **Bruna e a Galinha D’angola**. Pallas: Rio de Janeiro, 2003.

ARENDT, H. Reflexões sobre Little Rock. In: **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. P. 260-281.

BENJAMIN, W. **A hora das crianças**. Nau: Rio de Janeiro, 2015

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes curriculares para a educação básica**. Florianópolis: 2015.

MENDONÇA, A. **O cabelo de Lelê**. Ibep nacional: São Paulo, 2012.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía**: métodos de investigación. 2. Ed. Barcelona: Paidós, 1994.